

Maria Emília Catela

O Ensino Português nos Países Lusófonos

A Escola Portuguesa de Moçambique e a Interculturalidade



CELTA

uied

Educação e Desenvolvimento

O Ensino Português nos Países Lusófonos

A Escola Portuguesa de Moçambique e a Interculturalidade

Colecção UIED | Educação e Desenvolvimento

Coordenação de Ana Luísa de Oliveira Pires

- 1 | Maria Isabel Valente Pires, *Os Valores na Família e na Escola. Educar para a Vida*
- 2 | Maria Emília Catela, *O Ensino Português nos Países Lusófonos. A Escola Portuguesa de Moçambique e a Interculturalidade*

Outros títulos sobre educação do catálogo da Celta

Associação Portuguesa de Sociologia (org.), *A Sociologia e o Ensino Secundário*

Cristina Gomes da Silva, *Escolhas Escolares, Heranças Sociais. Origens, Expectativas e Aspirações dos Jovens no Ensino Secundário*

Eurico Lemos Pires, *Nos Meandros do Labirinto Escolar*

Graça Alves Pinto, *O Trabalho das Crianças. De Pequenino é Que se Torce o Pepino (e o Destino)*

Laura Pereira da Fonseca, *Culturas Juvenis, Percursos Femininos. Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*

Maria Benedicta Monteiro e Paula Castro (orgs.), *Cada Cabeça Sua Sentença. Ideias dos Adultos Sobre as Crianças*

Maria José Magalhães, *Movimento Feminista e Educação. Portugal, Décadas de 70 e 80*

Paulo Pedroso, *Formação e Desenvolvimento Rural*

Pedro Abrantes, *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*

Philippe Perrenoud e Cléopâtre Montadon, *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações entre a Família e a Escola*

Maria Emília Catela

O Ensino Português nos Países Lusófonos

A Escola Portuguesa de Moçambique e a Interculturalidade

Prefácio de Guilherme d'Oliveira Martins

UIED | Colecção Educação e Desenvolvimento
CELTA EDITORA, Lisboa, 2007

© Maria Emília Catela e UIED (Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa), 2007

Maria Emília Catela (n. 1948)

O Ensino Português nos Países Lusófonos. A Escola Portuguesa de Moçambique e a Interculturalidade

Prefácio: Guilherme d'Oliveira Martins

Primeira edição: Setembro de 2007

Tiragem: 600 exemplares

ISBN: 978-972-774-240-0

Depósito-legal: 265630/07

Composição (em caracteres Palatino, corpo 10): Celta Editora

Capa: Celta Editora. Ilustração: foto da Autora, arranjo de Ana Laura Santos

Impressão e acabamentos: Publidisa, Espanha

Reservados todos os direitos para Portugal,
de acordo com a legislação em vigor, por Celta Editora, Lda.

Celta Editora, Av. de Berna, 11, 3.º, 1050-036 Lisboa, Portugal

Endereço postal: Apartado 151, 2781-901 Oeiras, Portugal

Tel.: (+351) 214 417 433

Fax: (+351) 214 467 304

E-mail: mail@celtaeditora.pt

Página: www.celtaeditora.pt

A UIED é uma unidade de investigação financiada
pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, MCTES.

Índice de fotos e figuras

<i>Índice de fotos e figuras</i>	vii
<i>Prefácio. Um projecto de vontade...</i>	ix
<i>Nota da autora</i>	xi
<i>Agradecimentos</i>	xiii
<i>A micaia, símbolo da Escola Portuguesa de Moçambique</i>	xvii
1 Ponto de partida	1
Um projecto inovador	1
Um registo incontornável	3
O estudo e a obra	4
Os alunos em foco	5
Algumas reflexões	6
À procura de referências conceptuais	7
2 A sociedade moçambicana: percurso histórico	25
A ocupação do território	25
A cidade de Lourenço Marques	28
A demografia e os movimentos populacionais	29
O perfil sociocultural no final de 1900	36
3 A escola: génese e perspectivas	43
Enquadramento e percurso	43
Antecedentes: a escola-cooperativa	45
O projecto: a “nova escola”	49
A concepção	54
As instalações	56

	Os preparativos	63
	A vivência	70
	As “escolas portuguesas” das províncias	76
	As propinas	80
	O conselho de patronos	81
	Perspectivas de futuro	83
4	Os projectos de escola no contexto multicultural	87
	Conceitos e paradigmas do trabalho de projecto	87
	O projecto e a interculturalidade	90
	“Operação Amizade”, um projecto de solidariedade	93
5	O perfil multicultural dos alunos	99
	Distribuição dos alunos por ciclo e ano	99
	O género e a idade dos alunos	102
	A nacionalidade dos alunos e os seus antecedentes familiares	103
	A religião	106
	A língua	107
6	O ambiente intercultural	109
	Os tipos somáticos e as culturas dos alunos	109
	As atitudes interculturais dos alunos	111
	A influência multi e intercultural dos professores	113
7	Os frutos da micaia	115
	A dimensão do projecto CELP	115
	A inserção sociocultural da Escola: multi e interculturalidade	117
	A projecção da Escola e do CELP	118
	A gestão e o estatuto político do CELP	120
	Que modelo(s) para as escolas do Estado português no estrangeiro? ..	121
	<i>Anexo</i>	123
	<i>Bibliografia</i>	127

Índice de fotos e figuras

Fotos

0.1	Emblema da Escola Portuguesa de Moçambique, criado em 1999 por H. Cayatte e M.E. Catela e oficialmente aprovado pelo ministro da Educação	xvii
0.2	A micaia mandada plantar no adro da Escola Portuguesa de Moçambique pela A. em 2000 (foto de 2003)	xviii
3.1	A Micaia mandada plantar no adro da Escola Portuguesa de Moçambique pela A. em 2000 (foto de 2003)	57
3.2	Vista lateral da Escola Portuguesa de Moçambique, 1999	57
3.3	Sala de Informática, Centro de Recursos, 2000	58
3.4	Pátio das Laranjeiras, 1999	59
3.5	Campo de Jogos, sob a inundação de 2000	60
3.6	Laboratório de Biologia, equipado, 2000	61
3.7	Sala de aula do 1.º ciclo, 2000	62
3.8	Revista <i>Micaia</i>	66
3.9	Desfile de trajos indianos, Festa de Encerramento do Ano Lectivo, 2001	71
3.10	Festival de música a favor das vítimas das cheias de 2000	72
3.11	Dança zulu: Festa de Encerramento do Ano Lectivo, 2000	73
3.12	Atletismo: competição entre escolas de currículo português em Maputo, Clube Desportivo de Maputo, 2000	74
3.13	Grupo musical: Festa de Encerramento do Ano Lectivo, 2000	75
4.1	O Adamastor, Camões e as Tágides na peça de teatro <i>Vida e Obra de Camões e os Lusíadas</i> (adaptação e representação de alunos do 9.º ano), auditório, 2000	90
4.2	<i>Todos Diferentes, Todos Iguais</i> : quadro da Festa de Encerramento do Ano Lectivo de 1999-2000 (pré-escolar, Timor Loro Sae na primeira fila)	92

4.3	Jogo da corda, <i>campus</i> universitário, 2000	94
4.4	Escola debaixo do canhoeiro, Magoanine, 2000	95
4.5	Troca de presentes entre os directores da Escola de Magoanine e da Escola Portuguesa, 2000 (sobre a mesa, réplicas da primeira executadas pelos seus alunos)	96
6.1	Três tipos somáticos	110

Figuras

2.1	Tipo somático: população de Lourenço Marques por tipo somático, 1887 e 1897	30
2.2	Religião: população urbana e suburbana de Lourenço Marques por religião, 1927	30
2.3	Tipo somático: população de Lourenço Marques por tipo somático, 1908	32
2.4	Nacionalidade: população estrangeira de Moçambique por nacionalidade, 1997	37
2.5	Tipo somático: população urbana de Moçambique por tipo somático, 1997	38
2.6	Religião: população urbana de Moçambique por religião, 1997 ..	38
2.7	Línguas: população de Moçambique por língua mais falada em casa, 1997	39
5.1	Distribuição dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique por ciclo, 1999/2000	100
5.2	Distribuição dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique por ciclo, 2000/2001	100
5.3	Distribuição dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique por ano de escolaridade, 2000/2001	101
5.4	Distribuição dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique por ciclo, segundo o sexo, 2000/2001	102
5.5	Distribuição dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique por ciclo e grupo de idade, 2000/2001	103
5.6	Distribuição dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique por ciclo, segundo a nacionalidade, 2000/2001	104

Prefácio. Um projecto de vontade...

A capacidade da micaia resistir à secura das largas planícies áridas de África constitui uma referência que é mais do que um mero símbolo da Escola Portuguesa de Moçambique, sobre a qual a Doutora Maria Emília Catela elaborou o excelente estudo que agora se publica e que constitui um testemunho e uma reflexão fundamentais para a compreensão de uma experiência exemplar, que foi a criação e o desenvolvimento de uma Escola piloto, que é um modelo bem sucedido de cooperação e de projecção da cultura e da educação da língua portuguesa no mundo. A Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa – é o primeiro estabelecimento de ensino do Estado português fora do território nacional, cujo projecto original, lançado pelo Professor Eduardo Marçal Grilo, apresenta potencialidades significativas no tocante à cooperação cultural e educativa na República de Moçambique, podendo e devendo irradiar para outros Países.

Se digo que a micaia é mais do que um símbolo da Escola, é porque a capacidade de resistir e a determinação da equipa que dirigiu a escola e a comunidade educativa permitiram lutar contra ventos e marés e demonstrar inteligência e sensibilidade para corresponder aos mais inesperados desafios, constituindo um exemplo, uma lição de pedagogia activa e de cidadania.

Bem recordo a angústia sentida aquando das cheias do ano 2000. Foram dias de grande ansiedade, em que a equipa da Escola foi obrigada a reconstituir o que antes estava de pé e que de um dia para o outro parecia condenado ou seriamente comprometido. E não esqueço a vontade e a determinação da Doutora Maria Emília Catela, agora autora desta obra, e da sua equipa, que nunca baixaram os braços, nunca desceram, e que mantiveram o sangue frio e o entusiasmo sempre necessários, não apenas quando os projectos vivem momentos de sucesso, mas sobretudo quando tudo parece soçobrar no absurdo e no incompreensível. E se refiro esse momento dramático, faço-o porque ele pôs à prova a solidez da equipa e serviu para demonstrar que as pessoas que constituíram esta comunidade e o seu projecto cívico, educativo, inter e

multicultural, uma vez postas à prova, souberam corresponder, uma vez que o projecto que tinham criado estava solidamente fundado.

E o projecto educativo não pode ser compreendido se não o for a partir de uma concepção a um tempo intercultural e multicultural. Os projectos educativos desenvolvidos num contexto de diversidade cultural exigem que haja uma interacção, um intercâmbio de experiências, que se traduza numa intervenção educativa baseada na participação e na partilha, de modo a poder concretizar-se sem discriminação e em igualdade, numa lógica inclusiva, orientada por uma concepção universalista de “educação para todos”.

A cidadania educativa obriga, no fundo, a que haja compreensão mútua, reconhecimento das diferenças e uma pedagogia activa susceptível de promover uma integração emancipadora baseada na diversidade, na complementaridade e no respeito. Liberdade e responsabilidade, igualdade e diferença têm de ser vistas como realidades umbilicalmente ligadas – e o processo educativo, a um tempo orientado para o despertar das consciências e das vontades e para a construção e para o desenvolvimento das personalidades de cidadãos activos e empenhados. E o estudo da Doutora Maria Emília Catela demonstra, com grande clareza e uma fundamentação muito cuidada, que o multiculturalismo não pode ficar-se pelas abstracções ou pela mera justaposição de identidades, antes devendo basear-se num intercâmbio autêntico e enriquecedor entre pessoas e culturas – enquanto humanismo universalista.

A experiência agora analisada serve de exemplo. E se é verdade que em educação não funcionam as reproduções, as imitações e as receitas, o certo é que, no caso em apreço (e nos que se lhe seguirem, a começar no de Timor), é a própria experiência da comunidade educativa que deve ser vista e considerada, para que a abstracção não possa comprometer um projecto baseado na vontade de pessoas concretas. Afinal, se tem de se encontrar um modelo de Escola do Estado Português no estrangeiro, a verdade é que é preciso considerar as comunidades em que se insere, que constitui e que promove. Daí a necessidade de uma organização de coordenação e de retaguarda de âmbito central em Portugal. Daí ser indispensável uma coordenação de diversos serviços e ministérios envolvidos. Daí a exigência de uma autêntica autonomia das escolas, em clara demarcação dos sistemas de gestão em vigor no território nacional. Daí a urgência de uma adequada formação e preparação de dirigentes, professores e técnicos. Tudo isto, de modo que os Centros de Ensino e Língua Portuguesa tenham um estatuto e um perfil que lhes estão destinados, na sua intervenção como instituições portuguesas na cooperação para o desenvolvimento.

A presente obra e a sua qualidade falam por si. Estamos perante um livro de leitura obrigatória. E a autora teve a arte de saber ligar, com evidente qualidade, o resultado de uma investigação às reflexões pessoais sobre uma experiência aliciante. Muito obrigado!

Guilherme d'Oliveira Martins

Nota da autora

Em Março de 1999, foi-me atribuída a tarefa, pelo então Ministro da Educação Prof. Eng.^o Eduardo Marçal Grilo, de encetar os preparativos para a abertura do Centro de Ensino e Língua Portuguesa (CELP) em Moçambique. O Centro integrava uma escola de currículo português – a Escola Portuguesa de Moçambique – que seria a primeira escola do Estado Português fora do território nacional, fazendo, portanto, parte do seu sistema educativo. Este seria um projecto piloto que se constituiria no modelo a utilizar, progressivamente, noutros países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP).

A prioridade era a abertura da escola para o ano lectivo que se iniciava em Setembro do mesmo ano e que devia receber, de uma assentada, mais de mil alunos de todos os ciclos de ensino.

Em Julho de 1999, fui nomeada Presidente da Comissão Instaladora do CELP, a que se seguiu a nomeação dos restantes membros da equipa. Desde a preparação até ao fim dos dois anos do meu mandato que este empreendimento se mostrou particularmente difícil e acossado por uma diversidade de percalços de suma gravidade. Face ao ineditismo do projecto e às adversidades a que foi sujeito, foi falho o acompanhamento recebido da maioria dos responsáveis e dos serviços. Constatou-se que nem a Administração Pública portuguesa estava preparada para promover e apoiar um empreendimento desta natureza nem os responsáveis calcularam bem os requisitos e as implicações da sua implantação. Assim, o sucesso deste projecto deveu-se, numa grande parte, ao empenhamento pessoal da equipa instaladora, que o abraçou e fez dele a sua razão de viver durante aqueles dois anos.

Passou despercebido o esforço da equipa que montou, abriu e instalou o CELP. Mas são nossos testemunhos gratificantes, e para eles trabalhámos, os alunos que nos sorriram e que confiaram em nós; dos professores, aqueles que participaram dos nossos propósitos e os ajudaram a concretizar; dos funcionários, aqueles que nos asseguraram o quotidiano e a segurança de todos; dos pais, aqueles que se colocaram ao nosso lado para, em conjunto, dar vida

a esta escola. Os outros, pelas dificuldades, muitas vezes mesquinhas, que levantaram ao projecto, acabaram por contribuir para uma maior firmeza na procura do caminho certo. Que a micaia plantada no jardim em lugar de honra, com a sua resistência à canícula e à seca, possa recordar sempre aos alunos que o esforço e a perseverança são os ingredientes do sucesso.

Foi com pena de me afastar de uma experiência tão rica e única que, em Agosto de 2001, concluídos os dois anos de instalação, dei por concluída também a minha contribuição para a Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa –, pois o trabalho estava longe de estar completo e consolidado. O desgaste pessoal resultante de dois anos profundamente problemáticos e sujeitos a agressões de toda a ordem assim o determinou. Não fui, também na altura, compreendida nalguns dos objectivos que propus e nalgumas medidas que apliquei, mas cujas razões são hoje já perceptíveis aos demais. Foi, porém, com muita alegria e gratificação que desempenhei a minha missão, por todos os dias ter visto a felicidade nos rostos das crianças e os bons resultados a brotar de tantas formas, de tantas iniciativas. Foi com alegria que entreguei então, à minha sucessora, um Centro de Cultura, com um potencial de expansão notável e cuja escola se havia tornado num marco digno da presença da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro; e é com o orgulho de ter procedido à sua instalação que faço perdurar a sua imagem nas minhas recordações. Dou ainda a conhecer a Escola Portuguesa de Moçambique através deste estudo, como uma homenagem ao Centro de Ensino e Língua Portuguesa, enquanto concretização de aspirações maiores do nosso Governo, e a todos quantos contribuíram para o tornar realidade.

Pelo estudo que aqui se apresenta se verá que um empreendimento com estas características constitui um modelo de partida para a escola do futuro em aspectos sociais e pedagógicos e, sobretudo, naqueles factores que respondem ao ideal de “escola portuguesa no estrangeiro”. É nossa esperança que se continue a defender as suas qualidades particulares, bem como que elas sirvam de exemplo para outros Centros de Ensino e Língua Portuguesa noutros cantos do Mundo.

Lisboa, Outubro de 2003

Agradecimentos

Como será evidente no decurso destas páginas, uma empresa desta natureza e com esta envergadura não se leva adiante individualmente. Por isso, aproveito esta ocasião para agradecer, primeiro, ao Dr. Guilherme d'Oliveira Martins, o Ministro da Educação que mais acarinhou e apoiou este projecto, à sua assessora Dra. Isabel Afreixo, com o seu interesse e envolvimento inestimáveis, e a todos quantos no Ministério da Educação e noutros Ministérios se disponibilizaram para ir desenredando o novelo que viria a resultar no Centro de Ensino e Língua Portuguesa de Moçambique.

Já no terreno, foi prestimoso o apoio da equipa que me acompanhou de Portugal a Maputo, desde os Vogais da Comissão Instaladora aos membros da Equipa Técnica, que asseguraram a implantação e o funcionamento das várias áreas de actuação da Escola e do Centro de Recursos, sendo que o Centro de Formação de Professores não foi instalado nesse período.

Apesar de se esperar sempre muito dos professores, crendo que lhes podem ser atribuídas quaisquer tarefas e que para elas se encontram magicamente preparados, e mesmo por isso, expresso aqui o meu reconhecimento pela sua dedicação, criatividade e empenhamento em fazer daquela uma escola de qualidade e de felicidade e esperança para os alunos. Em particular, agradeço a contribuição da Professora do 1.º Ciclo Dra. Manuela Barão, que teve uma participação fulcral, juntamente com o Dr. Manuel Brito-Semedo, na edição da *Revista Micaia* – que deu a Escola a conhecer ao mundo – e que me cedeu as fotos que muito gentilmente foi tirando das actividades ao longo daqueles anos, com as quais ilustro este trabalho.

O ajuste dos funcionários administrativos e auxiliares às características daquela escola foi notável e conduziram os serviços dando o seu melhor. O funcionamento diário da instituição não seria realidade sem a sua contribuição. A eles agradeço o seu empenhamento pessoal.

Àqueles encarregados de educação que construtivamente contribuíram para as actividades da escola e reconheceram o seu valor, deixo o meu apreço.

Finalmente, uma palavra de carinho aos alunos, que davam à escola a sua razão de ser e que todos os dias me presenteavam com sorrisos e alegria, sinal da importância daquela escola nas suas vidas, e, em particular, aos que comigo trabalharam para que essa satisfação e crescimento individual fosse uma realidade.

Ainda um agradecimento especial à minha família, que, a meu pedido e apesar dos sacrifícios pessoais e profissionais inerentes, me acompanhou a Maputo e sem a presença da qual não teria conseguido levar avante tão difícil empresa.

A obra que ora se edita é o resultado de uma investigação concluída em Outubro de 2003. Por dificuldades editoriais, só agora, mais de três anos passados, foi possível proceder à sua publicação. Foram, por isso, prestimosos o interesse e a disponibilidade da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Universidade Nova de Lisboa, nas pessoas do seu Coordenador, Prof. Doutor José Manuel Matos e da Coordenadora do Programa II – Educação, Formação e Desenvolvimento, em que me insiro, Prof.^a Doutora Maria Teresa Ambrósio, que infelizmente já não pode conhecer esta obra. Já na preparação do texto para edição, foram importantes o apoio do Prof. Doutor Vítor Teodoro e os seus conhecimentos editoriais. Muito lhes agradeço.

*Aos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique.
Também àqueles professores, funcionários
e alguns outros que lutaram contra ventos e marés,
durante os seus dois primeiros anos de instalação, para que
o Centro de Ensino de Língua Portuguesa de Moçambique
se aguentasse de pé e seja hoje uma nobre realidade.*

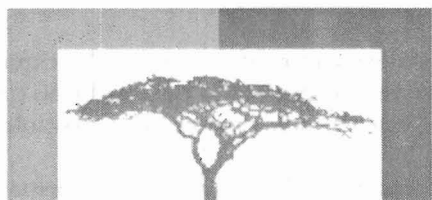
A educação multicultural é um movimento de reforma educativa desenhado para reestruturar escolas e outras instituições educativas, de modo a que os alunos de todas as classes sociais, raciais e culturais e ambos os sexos tenham igual oportunidade de aprender. Outro objectivo importante da educação multicultural é ajudar os alunos a desenvolver tanto valores democráticos e princípios como conhecimentos, capacidades e atitudes necessários a funcionar trans-culturalmente.

[James Banks (1994: 10, T.A.)]

A implementação da educação multicultural requer um compromisso a longo prazo em relação ao melhoramento e à reestruturação da escola.

[James Banks (1994: 17, T.A.)]

A micaia, símbolo da Escola Portuguesa de Moçambique

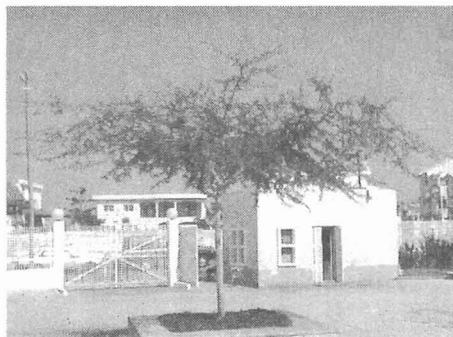


ESCOLA PORTUGUESA
MOÇAMBIQUE

Foto 0.1

Emblema da Escola Portuguesa de Moçambique, criado em 1999 por H. Cayatte e M.E. Catela e oficialmente aprovado pelo ministro da Educação

A *mkhaya* (nas línguas locais), ou micaia (em português), é o símbolo da Escola Portuguesa de Moçambique. Trata-se da espécie *acácia nilótica*, uma acácia de pequeno porte da savana austral da África e do sudeste da Ásia, com características particulares que lhe permitem resistir à secura das largas planícies áridas. É comum ver-se uma micaia solitária a meio de um amplo espaço aberto, com a sua copa larga e achatada, como que a formar um característico chapéu de protecção em redor do seu tronco. As suas folhas são pequenas, mas numerosas, e a sombra que oferece é refrescante e preciosa numa área onde outra sombra não existe. A sua resistência à estiagem é notável e faz-se através do pequeno tamanho de parte das suas folhas, que assim reduzem a transpiração, e de outras transformadas em espinhos proeminentes e duros, a forma mais eficaz de resistência à falta de água. A casca da micaia é também uma protecção funcional à secura, já que é áspera e fissurada. As suas flores seguem as características gerais, apresentando-se em pequeninas bolas amarelas com um cheiro doce e os frutos, em vagem, são alimento para os animais de maior porte, tal como as folhas e os rebentos. Apesar da micaia parecer uma árvore como que abandonada à sua sorte adversa, tudo nela se aproveita: a resina é comestível e usada no fabrico de cola, a casca e as vagens, ricas

**Foto 0.2**

A micaia mandada plantar no adro da Escola Portuguesa de Moçambique pela A. em 2000 (foto de 2003)

em tanina, usadas no fabrico de cabedal, as vagens produzem tinta, da madeira fabrica-se mobiliário e da casca, folhas e raízes fazem-se preparados na medicina tradicional para combater doenças respiratórias.¹

A concepção de base do emblema da Escola foi de autoria de Henrique Cayatte, artista gráfico português de renome, completado pela inclusão da micaia no portal que representa a escola. Este emblema mereceu a aprovação formal do Ministro da Educação.

Ao fazer o emblema da Escola Portuguesa de Moçambique albergar uma micaia, pretendi associar à imagem de nutrir e cuidar do crescimento de um ser – função da escola – a ideia de conseguir que o adulto dela resultante fique preparado para corresponder às exigências da sociedade na sua vida futura, tal como a micaia se encontra preparada para se adaptar às exigências do meio e a elas sobreviver.

A Escola Portuguesa de Moçambique, apesar de todas as adversidades a que esteve sujeita nos dois primeiros anos da sua vida, tal como a micaia, não só sobreviveu estoicamente como produziu belas copas e muitos frutos.

1 Informações obtidas quer por observação directa da planta quer recolhidas ao artigo "Micaia, a árvore e o símbolo" da revista *Micaia* da Escola Portuguesa de Moçambique, n.º 1, 1999/2000, pág. 9.

Ponto de partida

Um projecto inovador

Os propósitos do governo português que presidiram à criação, em 1999, da Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa foram vincadamente inovadores, quer em política educativa quer em política internacional e de cooperação. Por um lado, criava-se a primeira escola estatal fora do território nacional, abrindo assim um caminho novo para a educação portuguesa, já que a gestão de um tal empreendimento requereria novos conceitos e novas abordagens, tanto de princípios como administrativos. A estes não seriam estranhas as características particulares da sociedade de Moçambique, onde o Centro se inseriria, em especial da comunidade lusa, a quem a Escola serviria em primeira mão.

Por outro lado, fazia-se chegar a outro povo a língua e a cultura portuguesas, acompanhadas de um intercâmbio de cooperação. A presença portuguesa sairia fortalecida, de que a qualidade do ensino ministrado constituiria um *ex-libris*. O empreendimento previa um espaço e uma oportunidade consideráveis no âmbito da cooperação com o governo moçambicano, quer na formação de professores através do seu Centro de Formação quer em apoio bibliográfico aos estudantes e investigadores das ciências da educação no país, através do seu Centro de Recursos.

As vicissitudes políticas do governo português no decurso da instalação do CELP, com frequentes mudanças de ministro da Educação (quatro ao todo), e a pendularização das prioridades nacionais desviaram as atenções deste projecto e adormeceram-lhe os propósitos iniciais. Em consequência, as potencialidades nele imbuídas diluíram-se e o CELP foi, como resultado da visão rotineira dos serviços centrais, reduzido a uma escola quase idêntica às do território nacional. As medidas pedagógicas e administrativas necessárias a este novo modelo de escola ficaram, por isso, muito aquém das necessidades e, sobretudo, dos objectivos que presidiram à sua criação. As medidas

necessárias à activação do Centro de Formação e do Centro de Recursos, com o impacto que lhes estava destinado, não foram tomadas.

Ao abraçar este projecto no momento do seu lançamento, primeiro como técnica na sua preparação e depois como presidente da Comissão Instaladora, segui os objectivos explicitados no acordo da sua criação, com a ênfase que lhe era dada na área da cooperação e no que esta implicava em termos da implantação do CELP no terreno. Face aos termos estabelecidos pelo projecto, esperava-se uma intervenção empenhada dos ministérios da Educação e dos Negócios Estrangeiros e, bem assim, do Instituto Camões, nomeados para apoiar o empreendimento e nele se projectarem. O tipo de gestão particularizada das escolas nacionais em território estrangeiro de países como a França e a Inglaterra, bem como o incisivo suporte de retaguarda a nível da administração central que lhes é prestado pelos respectivos países, sugeria uma intenção semelhante por parte de Portugal, devido às características especiais do projecto e até mesmo pela envergadura dos seus objectivos. Porém, isto não aconteceu em pleno e a função de assegurar a instalação e o funcionamento desta escola sem o apoio de estruturas de retaguarda vocacionadas para o efeito acabou por ficar maioritariamente a cargo da equipa de instalação e do seu esforço pessoal. Porque a sua intenção não era meramente manter aberta aquela escola – era geri-la adequadamente na direcção da qualidade e de objectivos maiores.

Convicta que os dois anos de instalação do CELP e, sobretudo, da sua vertente escolar constituíram uma experiência riquíssima em termos pedagógicos e administrativos, entreguei-me ao estudo que resultou no presente trabalho, com a concordância do ministro da educação em funções em 2001.¹ Pretendo com ele, em primeiro lugar, que esta experiência pioneira e original fique registada em primeira mão, tanto através da objectividade do investigador com que a abordei como através das emoções que me tocaram ao conduzir uma tarefa que foi, principalmente, humana. Neste registo e no que se refere à génese do CELP, incluo referências aos intervenientes mais centrais do processo, pois entendo que as decisões que foram sendo tomadas pelos diversos responsáveis construíram o perfil daquilo que é hoje a instituição em estudo. É minha esperança que as experiências aqui relatadas sirvam de exemplo, positivo ou negativo conforme os casos, para o desenvolvimento da educação em Portugal, particularmente a proliferação de escolas do estado português fora do território nacional.

Em segundo lugar, pretendo pôr em evidência as particularidades e especificidades desta escola, sobretudo naquilo que foi, para mim, o atributo mais forte e, conseqüentemente, o potencial educativo mais rico daquela comunidade escolar: a sua multiculturalidade. O facto de ter reconhecido este

1 – No âmbito do Despacho Normativo n.º 23/98, de 11 de Março.

factor desde logo e de o ter aproveitado, em conjunto com a equipa que me apoiou, para cunhar a educação ministrada naquela escola afigura-se-me uma jóia que não deve ser desperdiçada. Por isso e pela importância de que se reveste este tema para a educação dos cidadãos de hoje, enceta-se aqui um estudo sobre a interculturalidade da Escola Portuguesa de Moçambique. Com ele, gostaria de incentivar os estudiosos da educação a prosseguir este caminho.

Um registo incontornável

A intenção primeira desta obra é fazer o registo da experiência inédita que foi a instalação da Escola Portuguesa de Moçambique, durante os seus dois primeiros anos de vida – 1999 a 2002. Como primeira escola exclusivamente do estado português fora do território nacional, mas ainda assim pertencente ao seu sistema educativo, não se pode deixar desvanecer esta experiência piloto, que as condições da civilização actual preconizam como embrião de uma expansão no futuro próximo. Veja-se a importância crescente da função de Portugal na Europa como interlocutor desta junto dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e *vice-versa*. Por isso, os processos vividos e as normas adoptadas constituem um modelo de partida, quer pelo que se deve quer pelo que se não deve fazer, para futuras escolas portuguesas no estrangeiro criadas em idênticas condições e com finalidade semelhante (ver capítulo 3).

Uma característica particular desta escola é a multiculturalidade da sua comunidade educativa e a especificidade de que ela se reveste. O segundo objectivo deste trabalho é, portanto, descrever, na medida do possível dentro das condições então presentes, a população discente da escola nos seus dois primeiros anos de existência, no que toca o seu perfil cultural, com evidência para a sua característica de multiculturalidade e as suas relações interculturais.

A educação multicultural depende da dinamização dos processos de conhecimento e aprendizagem, que extravasam as áreas disciplinares ou, mesmo, o conteúdo formal dentro de cada uma, como se verá adiante (capítulo 4). Ela é maioritariamente favorecida pela metodologia de projectos inter e intra-disciplinares, transversais e verticais, em que a aprendizagem preferencial é investigativa e cooperativa, duas metodologias que favorecem a educação multicultural. O terceiro objectivo deste estudo pretende, por isso, pôr em evidência a dinâmica da área de projectos, que teve uma amplitude considerável neste começo de actividade da escola e que se evidenciou como um meio de entrosamento das diversas culturas em presença. Isto é, a actividade de projecto constituiu, de facto, um meio para a manifestação da interculturalidade e a aprendizagem dos conceitos e processos da educação multicultural.

O estudo e a obra

A primeira parte desta obra, atendendo à característica do seu primeiro propósito, é realizada com uma abordagem descritiva cronológica, pondo em evidência os acontecimentos e as medidas tomadas, enfim dando conta do processo vivenciado pelo autor. É, pois, um estudo de caso que se aborda simultaneamente sob o ponto de vista histórico e antropológico: se, por um lado, se fundamentam documentalmente acontecimentos e atitudes, por outro, descrevem-se estes sob o ponto de vista da interação do observador com eles.

A preocupação principal foi, assim, passar em revista os processos administrativos e relacionais do período de instalação, quer como um factor de enquadramento quer como experiência modelar para futuras oportunidades de criação de escolas portuguesas no estrangeiro. E também pôr em evidência os processos mais e menos correctos dessa vivência. Dentro desta abordagem, recorreu-se à experiência pessoal e participativa na qualidade profissional que nos cabia,² bem como aos diversos documentos jornalísticos, administrativos e outros emitidos ou elaborados nesse período.

Em termos estatísticos, foram consultados os arquivos da secretaria da escola no que toca a descrição numérica dos alunos matriculados, desde a frequência por ciclo, o género e a idade à nacionalidade reportada no acto da matrícula. Em complemento, foram utilizados os diagnósticos estatísticos daqueles dois anos elaborados pela administração da escola.

O segundo propósito desta obra – as origens multiculturais e as relações interculturais dos alunos – foi abordado através de questionamento directo e individual a esta população. A investigação foi concentrada no segundo ano de instalação – 2000/2001 – altura em que foram aplicados inquéritos a todos os alunos, da pré-escolar ao 12.º ano. Este instrumento foi elaborado, pela autora, com o objectivo de recolher informações dos alunos sobre as suas origens e hábitos culturais, incluindo perfis linguísticos e práticas religiosas. Apesar de se tratar de um corpo discente pluricultural, com uma convivência cultural harmoniosa, como adiante se abordará, não estavam ainda criadas as condições de confiança e estabilidade, dada a juventude de existência da escola, para se poder realizar um estudo mais aprofundado e se incluírem no inquérito questões claramente dirigidas ao tipo somático e aos antecedentes étnicos da população escolar, sem que isso criasse algum desconforto ou resistência por parte dos encarregados de educação. Por isso, limitou-se o inquérito a perguntas de teor cultural, linguístico e religioso, de modo a indirectamente conseguir obter dados étnicos que pudessem ilustrar a diversidade cultural daquela população. Complementarmente, aplicou-se um inquérito a

2 Presidente da Comissão Instaladora.

alguns elementos do corpo docente, suplementado por entrevistas de aprofundamento, de modo a ilustrar e esclarecer os dados obtidos de outro modo.

Com o fim de dar resposta ao terceiro propósito desta obra, procedeu-se à descrição da dinâmica da actividade escolar, que se baseou em observação directa e na vivência pessoal dos processos educativos e administrativos da escola, no contacto diário com os professores e demais funcionários, que iam informando do andamento da docência e das restantes actividades pedagógicas, desde as curriculares aos projectos, às comemorações e aos clubes. Portanto, temos aqui, em paralelo com uma investigação sociológica de tipo quantitativo e documental, uma descrição antropológica participativa em abordagem de estudo de caso.

Os alunos em foco

Na abordagem dos alunos por meio de inquérito, optou-se por o fazer sobre a totalidade dos alunos da escola na altura, ou seja, 1113 alunos. Entendeu-se que dirigir a investigação à população tinha vantagem sobre extrair dela uma amostra, já que, por um lado, a dimensão da população era manejável em termos de um estudo deste âmbito e que, por outro, se obteria um resultado mais fidedigno.

Assim, tendo-se solicitado o preenchimento do inquérito a todos os alunos, incluindo os de menor idade, que foram auxiliados pelos respectivos encarregados de educação, as únicas limitações encontradas foram a falta de resposta e as interpretações deficientes das questões formuladas, não detectadas durante o preenchimento e que provocaram o abandono de algumas respostas na fase de tratamento dos dados. A taxa de resposta ao inquérito foi de 86,6% no total, tendo a maior perca sido verificada no 1.º ciclo, com 62,5% de inquéritos respondidos. Esta baixa deveu-se a uma deficiente devolução dos inquéritos pelos encarregados de educação, que, devido à tenra idade dos alunos, ficou encarregue do seu preenchimento. Nos restantes ciclos, verificou-se uma resposta de 90% na Pré-escolar e no Secundário e, praticamente, de 100% no 2.º e 3.º ciclos. No todo, resultou, portanto, uma perca de 13,4% (149) alunos, que é extraordinariamente pequena em termos estatísticos. Considera-se, pois, que o número resultante se mantém representativo da população inquirida, mesmo no 1.º ciclo, com a ressalva de uma menor representatividade a este nível.

Em complemento, recorreu-se a uma pequena amostra de professores, num universo de 84, que não pretende representar o corpo docente, mas sim ouvir opiniões significativas relacionadas com antecedentes socioprofissionais diferentes, tanto moçambicanos como portugueses. Foram, assim, abordados cinco professores, sendo um deles a Coordenadora de Projectos. O acesso a estes professores de uma maneira mais generalizada teve limitações práticas.

A razão da presença desta população no estudo foi apenas a de ilustrar a perspectiva pedagógica no que toca as actividades dentro e fora da sala de aulas, saber da sensibilidade multicultural dos professores e de como esta era por eles contemplada no seu dia-a-dia escolar.

Algumas reflexões

Numa obra como esta, em que uma parte da pesquisa tem teor de investigação activa, com a participação directa do investigador, haverá necessariamente uma perda do distanciamento que normalmente assegura a objectividade da análise. Portanto, na parte antropológica do estudo, em que se procedeu a uma observação interveniente, devido à situação profissional do investigador no meio em análise, a proximidade aos factos pode diminuir o grau de objectividade da descrição. Apesar disso, no momento da análise, procurou-se actuar através de uma abordagem científica, que assegurasse um grau de objectividade com alguma segurança. Em contrapartida, essa proximidade e participação trazem ao estudo um valor acrescentado de profundidade de conhecimento dos factos e dos processos, que naturalmente o enriquece. Portanto, aquilo que se pode considerar uma limitação é, por contraponto, também uma vantagem, tendo em conta o carácter sociológico e antropológico deste estudo de caso.

Face aos dados recolhidos e ao facto de respostas a determinadas questões nem sempre terem sido dadas de forma correcta, como é o exemplo da naturalidade e nacionalidade, que foram por vezes confundidas, teria sido desejável poder retornar aos inquiridos para um acerto das respostas. No entanto, porque os inquéritos são anónimos, não houve possibilidade de a eles regressar, para complementar os dados recolhidos. Assim, procedeu-se às contagens com as decisões técnicas e os recursos estatísticos usualmente aplicados nestes casos.

Finalmente, constatou-se que a diferença temporal entre a recolha dos dados estatísticos sobre a população escolar e a aplicação do inquérito evidenciou uma pequena discrepância no número de alunos a frequentar a escola, sendo que, no decurso do ano lectivo foram entrando alguns novos alunos que alteraram os totais, mas que não alcançaram a dezena, distribuídos pelos cinco níveis de ensino. É assim que, no 2.º ciclo, se tem uma taxa de resposta aos inquéritos superior ao número de alunos inicialmente matriculados, no valor de 101,3%.

No que respeita o inquérito aos professores, este foi aplicado já estes se encontravam sem actividades lectivas, o que tornou difícil o acesso ao corpo docente e impediu uma cobertura maior e melhor representativa em termos de níveis de escolaridade. Por isso, não se pode, pela pequenez e não estratificação da amostra, considerar esta representativa da totalidade

do corpo docente da escola. Os dados recolhidos servem apenas para ilustrar a descrição que se faz do ambiente pedagógico da escola e perceber o grau de sensibilidade dos professores à diversidade cultural do seu corpo discente.

À procura de referências conceptuais

Cultura, valores e cidadania

Ao abordar o tema da multiculturalidade, deparamo-nos com conceitos como cultura, democracia, diferença, cidadania, valores, interculturalidade, entre outros. Não é nossa intenção enveredar exaustivamente por discussões de conceitos e teorias, apenas chamar aqui aqueles que são particularmente relevantes para a investigação vertente.

Cultura. No estudo de uma sociedade, ou de parte de uma sociedade, como é o caso da comunidade da Escola Portuguesa de Moçambique, a primeira e mais fundamental ideia unificadora é a cultura. Esta, numa abordagem dos seus componentes básicos, pode ser definida como “o conjunto aprendido de tradições e estilos de vida, socialmente adquiridos, dos membros de uma sociedade, incluindo os seus modos pautados e repetitivos de pensar, sentir e actuar (quer dizer, a sua conduta)” (Harris, 2000: 19-20).³

Seguindo a proposta estruturalista de Levi-Strauss, a cultura pode traduzir-se num conjunto de sistemas simbólicos: a linguagem, as relações de parentesco, a religião, as relações económicas (Cunha, 1981). Esta definição, pela inclusão da identificação dos sistemas que subjazem ao conceito de cultura, propicia uma abordagem das características duma sociedade que são passíveis de análise com o fim de construir o seu perfil. Neste estudo, são a linguagem e a religião os subsistemas que serão analisados.

Cultura corresponde, ainda, a “uma estrutura complexa e interdependente de conhecimentos, de códigos, de representações, de regras formais ou informais, de modelos de comportamento, de valores, de interesses, de aspirações, de crenças, de mitos” (Perotti, 1997: 48). O vestuário, a gastronomia, a organização familiar, as práticas religiosas são exemplos de comportamentos e práticas que exprimem uma determinada cultura.

Encarando o aspecto funcional da cultura, pode considerar-se que:

[um grupo apresenta] uma cultura específica quando estão reunidas três condições:

- poder identificar-se um certo número de traços culturais comuns aos

3 Tradução do autor.

membros do grupo, suficientemente específicos para permitir diferenciá-los dos outros grupos;

- que este conjunto de traços culturais forme um sistema unificado, de tal forma que cada traço cultural apenas se possa explicar a partir das relações que mantém com os outros elementos da cultura;
- que estes traços culturais se transmitam de geração em geração, sem sofrer modificação sensível (Étienne *et al.*, 1997: 94).

No contexto moçambicano, em que a sociedade apresenta uma miríade de culturas, será relevante considerar o conceito de subcultura. Trata-se de uma “cultura específica aos subgrupos, no interior da sociedade global, que apresentam com esta última um certo número de traços culturais comuns, mas também bastantes traços culturais específicos diferentes que se não encontram nos outros grupos sociais que compõem a sociedade” (*Idem ibid.*). Do mesmo modo em que o subgrupo se relativiza com a sua pertença a um grupo mais vasto, assim a noção de subcultura é relativa, por contraponto a uma cultura que a engloba. No caso de Moçambique, poder-se-á identificar a cultura moçambicana, dentro da qual pululam uma diversidade de outras subculturas.

Valores. A cultura é também, numa abordagem valorativa, um sistema de normas que nos proporciona os padrões para a conduta apropriada. Os valores asseguram, assim, a unidade, a consistência e a vitalidade de uma cultura, exercendo uma função de apoio e de guia, já que se constituem em guias do comportamento. Todas as expressões culturais de um grupo social gravitam em torno de um número de valores supremos, que o grupo procura assimilar e encarna na própria cultura. Podem definir-se os valores como “ideais colectivos que definem, numa dada sociedade, os critérios do desejável: o que é belo ou feio, justo e injusto, aceitável e inaceitável” (Étienne *et al.*, 1997: 310). Estes valores são independentes, formando sistemas de valores, organizados de maneira que propiciam uma certa visão do mundo. A adesão a valores comuns é o elemento essencial da integração do indivíduo na sociedade, pelo que é o fundamento da solidariedade social. Daqui decorre a dificuldade de existência de “solidariedade” com os valores de outras culturas que leva, no limite, ao etnocentrismo.

Cidadania. É ainda através do conceito de cultura que se destaca o facto de que cada indivíduo pertence a uma multiplicidade de grupos sociais (familiares, étnicos, religiosos, profissionais etc.), através dos quais se forma a sua identidade social. Porque estes grupos “são portadores de normas diferentes, por vezes contraditórias, que podem entrar em conflito”, a cidadania aparece como “uma forma de solidariedade necessária para regular estes conflitos” (Étienne *et al.*, 1997: 61).

A cidadania é, ao mesmo tempo, “um estatuto correspondente a um conjunto de direitos definidos juridicamente, e uma identidade que repousa sobre um sentimento de pertença à colectividade política” (*Idem*: 58). Dois espaços coabitam na cidadania de cada indivíduo: um, privado, que abarca as identificações familiares, religiosas etc.; outro, público, onde se revela a identificação com a comunidade nacional.

As teorias da cidadania estão, assim, “relacionadas com todos os problemas das relações entre os cidadãos e o estado, e dos cidadãos entre si” (Torres, 2001: 15). Estas teorias, tal como as teorias do multiculturalismo, tentam identificar, segundo Torres, “o sentido e as fontes da identidade, e as formas competitivas da identidade nacional, regional, étnica e religiosa” (*Idem*: 16). A identidade é, pois, um factor central no relacionamento humano e nas formas desse relacionamento.

A chamada do conceito de cidadania para os currículos escolares levou à necessidade de recurso à *educação para a cidadania*. No entanto, o entendimento sobre o significado e o conteúdo desta matéria não é uniforme: uns, a maioria, aborda-o no aspecto das relações do indivíduo com as instituições de soberania e, nesse sentido, proliferam projectos de escola; outros valorizam a relação dos indivíduos entre si, mas, claro, com um tratamento de muito maior sensibilidade junto dos alunos. Nos dias de hoje, em que as mudanças sociais têm alterado o perfil da sociedade, as lutas sociais se têm agudizado e a pluralidade racial e de classe tem aumentado nas escolas, a educação para a cidadania é, sobretudo no segundo aspecto focado, uma educação multicultural.

A educação para a cidadania é proposta pelo nosso sistema educativo, mas sem explicitar qual das abordagens preferenciar e sem contemplar uma disciplina autónoma, nem no ensino básico nem no ensino secundário. Ao contrário, são as várias disciplinas que devem contribuir para a formação dos jovens, através do cumprimento dos objectivos quer da lei de bases do sistema educativo quer das diversas disciplinas. Pressupõe-se, portanto, que os jovens serão educados para a cidadania através de aprendizagens transversais nas várias disciplinas. Porém, esta forma pode levar a vários riscos, como seja originar a dispersão dos conteúdos, promover abordagens contraditórias do conceito de cidadania e dos valores implicados e, sobretudo, tratar insuficientemente ou deficientemente o tema.

Uma forma de solucionar estes problemas é tratá-lo na área de projecto. A maneira como este objectivo será conseguido não foi ainda formal e sistematicamente proposta pelo ministério da educação, mas espera-se que algum tipo de programa surja das abordagens de cada escola. No caso de Moçambique, preferenciou-se a cidadania enquanto sistema de valores e optou-se pela sua veiculação através de projectos científicos, sociais ou lúdicos, intra e interdisciplinares, mesmo transversais entre turmas e verticais entre níveis de escolaridade, cuja amplitude variou consoante os objectivos. Dado o curto período em que actuou e as contingências de instalação da escola, não foi

possível iniciar uma sistematização do tema, que se pretendeu que fosse – pelo menos na prática que se desenvolveu – a *educação para a cidadania numa perspectiva multicultural e numa abordagem intercultural*.

Multiculturalismo, identidade étnica e interculturalidade

Multiculturalismo. A presença de várias culturas diferentes numa dada comunidade/sociedade é designada por multiculturalidade. As teorias que se espraíram sobre esta referem-se ao multiculturalismo. Estas surgiram no campo pedagógico e “como uma maneira de identificar a importância de identidades múltiplas em educação e cultura” (Torres, 2001: 15). As teorias do multiculturalismo referem-se à identidade nacional, regional, étnica e religiosa, tal como as teorias da cidadania, mas alcançam ainda questões de classe, raça e sexo na constituição da identidade. Para além de definirem um sentido de identidade, estas teorias tentam definir “as possibilidades das formas de sociabilidade que irão promover nos indivíduos a capacidade de tolerar e de colaborar com pessoas que são diferentes” (*Idem*: 16).

Ainda segundo Torres, “para encaminhar os dilemas-chave de cidadania em sociedades multiculturais, há necessidade de uma *teoria da cidadania multicultural*” (*Idem: ibid.*). Mas qualquer que seja a sua forma, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento de lutas sociais contra as sociedades racistas, sexista e classistas (com origem nos EUA). Como movimento social, “o multiculturalismo é uma orientação filosófica, teórica e política que não se restringe à reforma escolar” (*Idem*: 196). Como movimento programático de reforma, “a educação liberal multicultural visa garantir igualdade nas escolas (...) [sendo sua meta central] desenvolver uma ideia de tolerância multicultural” (*Idem*: 197). Tratar-se-á, portanto, de uma pedagogia anti-racista, que deverá incluir também o conceito de branco e as questões que com ele se ligam, no que toca como os estudantes não brancos vêem os brancos e como estes se vêem a si próprios.

A complexa problemática da multiculturalidade implica que, ao se introduzir metas multiculturais na educação para a cidadania, se está, por um lado, a enfrentar um desafio e, por outro, a modificar o âmbito curricular dessa educação. Como o apresenta James Banks (1997),⁴ educar cidadãos numa sociedade multicultural exige uma educação multicultural. Ou seja, para Banks, o multiculturalismo oferece uma resposta sistemática à questão da educação para a cidadania.

O multiculturalismo, como um conjunto de pressupostos teóricos, proporciona um enquadramento de referência, em relação ao qual se consegue a

4 J. Banks (1997), *Educating Citizens in a Multicultural Society*, Teachers College Press, Nova Iorque, Columbia University (em C. A. Torres, 2001, p. 199).

integração sistemática do conteúdo educativo e a construção do conhecimento, tendo em conta categorias tais como raça, classe e sexo. O pedagogo, nesse contexto, deverá actuar enfatizando a excelência e a igualdade e ajudando à integração de todos os alunos, de molde a que possam também obter melhores classificações académicas. Este quadro de referência que é a educação multicultural diminui ainda os preconceitos individuais e institucionais e contribui para a construção de uma cultura escolar mais equitativa.

O “conhecimento multicultural”, como é identificado por Banks, será, assim, um tipo de conhecimento, a par com o conhecimento pedagógico e o conhecimento da matéria, que o *pedagogo multicultural* deverá dominar. Com ele, o professor deverá intervir de modo a modificar as atitudes raciais dos estudantes. Portanto, o papel do professor é um papel-chave para promover a tolerância e a compreensão racial, e, acrescentaríamos nós: *cultural* das diversas culturas em presença. Assim se conseguirá, ainda segundo Banks, uma sala de aula multicultural; assim se consegue, diremos nós, uma *escola multicultural*. É claro que a finalidade primeira será alcançar estes objectivos a nível restrito de cada turma, mas não podemos limitar-nos a essa meta confinada ao pequeno espaço da sala de aula, parte de um todo que queremos uno. Na pedagogia actual, em que se pretende que a escola seja muito mais que um somatório de turmas, em que os projectos transversais e verticais e as actividades comunitárias – da comunidade *escola* – deverão ter uma importância crucial, a *cultura multicultural da escola* deverá ser a finalidade maior de todo este processo.

Torres (2001: 199) é de opinião que “a questão da identidade é de extrema importância para compreender os problemas da educação” e que “a questão de cidadania e educação democrática não pode, nem deve, ser desvinculada das questões de quais são os cidadãos a serem educados, de como estes cidadãos mudam com o tempo em termos de sua própria configuração demográfica, política, cultural e mesmo simbólica, e, vice-versa, em termos de como estas mudanças são percebidas pelos cidadãos” (*Idem*: 200). Ou seja, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas separadamente da questão do multiculturalismo.

O multiculturalismo não é visto da mesma maneira por todas as pessoas. O entendimento sobre o conceito pode ir desde uma filosofia anti-racista a uma metodologia de reforma educativa ou mesmo a um conjunto de áreas curriculares. Estas visões sobre o conceito levam ao estabelecimento de uma miríade de metas diferentes para a educação multicultural. Torres (2001: 202-203) enumerou as seguintes:

- desenvolvimento de uma alfabetização étnica e cultural;
- desenvolvimento pessoal (por exemplo sobre a sua identidade étnica);
- mudança de atitudes e clarificação de valores;
- promoção da competência multicultural (como interagir);

- desenvolvimento da proficiência em aptidões básicas (das pessoas com diferente capital cultural);
- busca da aquisição simultânea de equidade e excelência educacional;
- aspiração pelo fortalecimento individual;
- alcance de reformas sociais (tornar os alunos agentes sociais comprometidos com a reforma da escola e da sociedade).

De uma outra maneira, Sleeter e Grant (1987)⁵ identificam cinco categorias que sintetizam enfoques multiculturais em curso nos Estados Unidos:

- ensinar os estudantes de diferentes culturas a se enquadrarem na corrente hegemônica da sociedade;
- um enfoque de relações humanas, que realce a convivência harmoniosa dos diferentes povos;
- o enfoque do estudo de um determinado grupo, que se concentra em desenvolver a consciência, o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade;
- o enfoque sobre a redução dos preconceitos e sobre a busca da igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos;
- um enfoque reconstrucionista social, que estimule o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos.

Identidade étnica. A identidade, em si, não é um conceito baseado no indivíduo, mas no grupo social a que o indivíduo pertence. Comporta uma percepção subjectiva de si mesmo, ao mesmo tempo que se alarga num aspecto relacional e colectivo, que diz respeito à percepção que os outros têm do indivíduo. Ao se falar de identidade étnica, aborda-se o aspecto das raízes comuns, ou seja, “é a referência a uma história ou a uma origem comum simbolizada por uma herança comum, mas que, contudo, apenas cobre um fragmento da cultura do grupo” (Perotti, 1997: 49).

Já a referência a *minorias étnicas* tem um estatuto apenas jurídico, quando os grupos são “postos em situação minoritária pelas relações de força, e de direito, que os submetem a outros grupos no seio de uma sociedade global cujos interesses estão a cargo de um estado que opera a discriminação” (Rouland, 1991: 224),⁶ privando de direitos certas colectividades. Não é este o caso de Moçambique, em que os grupos de diferentes identidades étnicas têm igual estatuto jurídico e participam igualmente da vida social e política.

5 C. Sleeter e C. Grant (1987), “An analysis of multicultural education in the United States”, *Harvard Educational Review*, 57, pp. 421-444 (em C. A. Torres, 2001, pp. 203-204).

6 N. Rouland (1997), *Aux Confins du Droit. Anthropologie juridique de la Modernité*, Paris, Odile Jacob (em Antonio Perotti, 1997, p. 50).

Não se trata, portanto, de minorias, tal como aqui as entendemos.⁷ Esta diferença fundamental está na génese de toda uma sociedade que se articula com naturalidade, apesar de cada grupo ter o seu lugar próprio no todo social. Esta característica, por seu turno, é a causa da existência de uma cultura de escola – na Escola Portuguesa de Moçambique – que se entende por particular e inédita, motivo que originou o interesse pelo estudo que se empreendeu.

No caso de Moçambique, os grupos rácicos são essencialmente os seguintes: o negro, o indiano, o branco e o oriental. Com a imigração de asiáticos por vários séculos, os “indianos” passaram a constituir uma categoria étnico-racial (ver capítulo 2). As misturas entre aqueles grupos originaram gradações variadas, que os indivíduos vão definindo de acordo com as frações de “sangue” que têm de cada grupo racial. Uma vez que os grupos étnicos estão também associados a religiões, este factor é igualmente definidor do grupo a que os próprios entendem pertencer. É o caso emblemático dos indianos hindus e dos indianos islâmicos.

Portanto, o vector histórico é essencial para a “classificação” dos grupos étnicos, já que, dependendo da história do povo em questão, assim esses grupos se definem.

Interculturalidade. A interculturalidade é, por assim dizer, uma fusão de dois conceitos: a multiculturalidade, como presença de várias culturas numa mesma comunidade ou sociedade – o que certos autores consideram como uma aceitação passiva da diversidade – e a inter-relação, que é a base da integração dos diversos grupos de diferentes identidades étnicas, realçando a interação e o intercâmbio entre as culturas ou subculturas, enfim, pressupondo a existência de um diálogo (Leite, 2002: 147). A integração, por isso, indica a capacidade de confrontar e de trocar valores, normas e modelos de comportamento, numa posição de igualdade (Perotti, 1997: 49).

Este autor baseia a sua definição de integração no pressuposto de uma dicotomia: o imigrado, por um lado, e a sociedade de acolhimento, por outro, tendo como quadro de referência o espaço europeu. O que acontecerá, então, quando o grupo ou grupos de emigrados se reportarem a séculos de permanência numa dada sociedade, como acontece em Moçambique? Algum tipo de integração existe, naturalmente não só a nível social mas também político, já com amplitudes significativas, de modo que a cidadania de ambos é plenamente exercida. Porém, cada grupo social que coabita naquela sociedade continua a possuir uma identidade própria, com valores e comportamentos específicos, que o diferencia dos outros grupos. Não se falará já de minorias, mas, de qualquer modo, continuam a ser visíveis e perfeitamente definidas as

7 No caso de Moçambique, pode discutir-se aspectos mais subtis do conceito de minoria relacionados, por exemplo, com a participação em funções sociais, como é o caso de cargos políticos, a que poucos não-negros têm acesso.

identidades étnicas. Chama este autor ainda a atenção para o facto de que “a integração, enquanto processo sociocultural, não deve ser confundida com a integração racial, que consiste na criação de um regime de paridade civil entre comunidades raciais diferentes no seio de um mesmo estado, integração política que precede a integração sociocultural” (*Idem*: 49). Por esse motivo, este modelo de integração pressupõe a interdependência, a confrontação, a troca, a posição de igualdade. Este é o caso de Moçambique.

O conceito de interculturalidade, ainda que aplicável ao todo da sociedade, foi criado por questões pedagógicas, ao se sentir a necessidade de reverter a situação de exclusão das minorias étnicas no ambiente escolar. Na opinião de Leite (2002: 142),

predomina na sociedade portuguesa uma visão social que considera certas culturas deficitárias, o que faz com que a diferença seja percebida como um delito e não como um factor potenciador de enriquecimento pessoal e social. [E] (...) ocorrem mais situações de rejeição, de paternalismo ou de compensação do que situações de reconhecimento do direito à diferença e do enriquecimento que pode advir das interacções entre o diferente e o plural.

Esta descrição da sociedade portuguesa não é de todo a situação que se vive na Escola Portuguesa de Moçambique, onde as diferentes culturas coexistem em paridade de direito e onde os alunos interagem em termos de igualdade com os seus colegas de origem cultural diversa. Este ambiente, decorrente de uma coabitação social harmónica, leva a que também os professores olhem para as várias culturas em presença com um sentido de igualdade que não tem sido comum nas escolas do território nacional. Não estará este ambiente educativo muito longe das recomendações do conselho da Europa, quando a *interculturalidade* é definida como

o conhecimento e a apreciação de diferentes culturas e o estabelecimento de relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos das diversas culturas (Conselho da Europa, 1994: 8).

A educação intercultural tem apresentado divergências entre diversos posicionamentos e Lorcerie e Soler (1989)⁸ sistematizam as tendências em dois modelos extremos: o *modelo culturalista* e o *modelo personalista*. O modelo de educação intercultural culturalista liga-se a um modelo curricular de tipo “instrutivo e de inculcação pelo professor das culturas de pertença dos diversos alunos” (Leite, 2002: 153). Já o modelo personalista associa-se a um modelo curricular

8 F. H. Lorcerie e A. Soler (1989), “Les cultures dans la classe”, *Migrants-Formation*, 77, número temático sobre *Les Cultures à l'École. Les Nouveaux Enjeux* (em C. Leite, 2002).

de tipo “activo que pressupõe a criação, pela escola, de uma comunidade aberta onde cada aluno se situe” (*Idem: ibid.*). É neste modelo personalista que se prevê a aquisição de um *bilinguismo cultural* ou, como dizem outros autores, uma *educação bicultural* ou um *biculturalismo* (*Idem: 145*), que pressupõe o acesso dos alunos ao conhecimento tanto da sua cultura de origem como de outras culturas, com o “usufruto dos bens por elas proporcionados no exercício da cidadania” (*Idem: ibid.*). Stoer (2001), por seu lado, propõe uma educação inter/multicultural crítica como movimento contra-hegemónico:

crítica porque armada por um conhecimento sociológico reflexivo e implicado, quer do processo de reprodução social e cultural quer da relação entre cidadania e subjectividade; contra-hegemónico porque face aos excessos de regulação se assume como parte integral do movimento para a solidariedade, a cidadania activa e a justiça social (Stoer, 2001: 271).

A educação intercultural será, assim, um movimento escolar da gestão da diferença, que envolverá todos os parceiros na partilha e nas trocas culturais, no sentido do desenvolvimento escolar e, correspondentemente, social integrado.

Professor, gestão e escola multiculturais e escola inclusiva

O professor multicultural. O professor que promove a inter-relação e a confrontação das culturas em presença, na sala de aula e na escola, que nesse trabalho considera importante e uma fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem a diversidade cultural entre os alunos e se preocupa em conhecer as formas dessas diferenças culturais é um “professor inter/ multicultural” (Stoer e Cortesão 1999: 46). Este professor tem como seu oposto ideal o professor monocultural que, basicamente, considera a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem e a homogeneidade cultural como objectivo, tendo como alvo a inserção de todos na cultura nacional.

Recorrendo à definição de Stoer e Cortesão, é assim identificado o professor inter/multicultural:

- encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
- promove a rentabilização de saberes e de culturas;
- toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas;
- refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
- defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;

- conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.

Com os seguintes pressupostos estruturantes:

- cidadania baseada na democracia participativa [por contraponto a representativa];
- igualdade de oportunidades – sucesso [por contraponto a acesso];
- escola democrática [por contraponto a meritocrática] (Stoer e Cortesão 1999: 46).

No entender destes autores, o professor monocultural tem sido largamente hegemónico na escola oficial, mantendo um “olhar passivo sobre a diferença, lendo-a como algo que é necessário corrigir, como um olhar que a reconhece sem a querer conhecer” (*Idem*: 46).

Os professores multiculturais precisam de ter uma boa base de conhecimentos acerca da história e da cultura dos grupos étnicos, de modo a integrar com sucesso o conteúdo étnico no currículo escolar. Estes conhecimentos necessitam de ser organizados e ensinados em redor de conceitos-chave, que Banks (1994) preconiza para guiar o estudo de grupos étnicos e culturais. A proposta deste autor apresenta-se, assim, como mais ampla e mais profunda, mais exigente, portanto, no que toca o conhecimento a obter sobre os grupos culturais presentes entre os alunos. Ele propõe os seguintes conceitos-chave:

- 1) origens e imigração;
- 2) cultura, valores e símbolos partilhados;
- 3) identidade étnica e sentido de povo;
- 4) perspectivas, visão do mundo e quadros de referência;
- 5) instituições étnicas e auto-determinação;
- 6) estatutos demográfico, social, político e económico;
- 7) preconceitos, discriminação e racismo;
- 8) diversidade intra-étnica;
- 9) assimilação e aculturação;
- 10) revolução;
- 11) construção do conhecimento (Banks, 1994: 53).⁹

No caso da Escola Portuguesa de Moçambique, identificam-se sinais de que algum tipo de professor inter/multicultural já estará presente naquele meio escolar. Nem seria mesmo suportável pelo sistema que a escola representa que isso não acontecesse, já que (1) o meio é fortemente heterogéneo, (2) os

9 Tradução do autor.

alunos das diversas origens culturais “aceitam” as suas diferenças com naturalidade e com elas convivem e (3) a(s) comunidade(s) a que pertencem – de cultura moçambicana e subculturas particulares – assume(m) a escola como parte da sua vivência. Ou seja, está presente nos alunos um “bilinguismo cultural” de alguma ordem, como o defendem Stoer e Cortesão (1999: 54), que, se por um lado, é uma estratégia de sobrevivência num contexto multifacetado, por outro, assegura o “acesso ao poder” pela mestria da cultura dominante – a portuguesa, veiculada pelo sistema “escola” e pelo seu currículo.

O grau em que o traço “inter/multiculturalidade” se apresenta em cada professor variará com as suas vivências pessoais naquela sociedade e o seu conhecimento das culturas em presença, mas os docentes, mesmo os das escolas do território nacional ali destacados, são de certa maneira forçados pelas características do ambiente – comunitário e escolar – a sensibilizarem-se à diversidade cultural e a integrarem-na no processo pedagógico. A força da presença daquelas culturas combinada com a naturalidade com que se manifestam e com o equilíbrio conseguido pela sociedade entre as culturas particulares e a cultura de origem portuguesa (cujos traços estão presentes na cultura moçambicana) será eventualmente um factor promotor da inter/ multiculturalidade naquela escola. Talvez porque a diferença já se encontre integrada, não existe um esforço consciente para a sua aceitação e conhecimento; antes pelo contrário, a curiosidade e o interesse do professor são naturalmente solicitados e será impossível não trazer para o processo pedagógico as culturas em presença, que materialmente se impõem.

De qualquer modo, será – adivinhamos – muito variável o grau com que os diversos professores se empenham num trabalho de reflexão crítica sobre as suas práticas e atitudes, reflexão essa absolutamente necessária à conquista de uma atitude verdadeiramente intercultural. Porém, esta é tida como “a verdadeira intenção de ajudar os alunos de minorias a tomar o controlo (*empowerment*) das suas vidas” (Milagre e Trigo-Santos, 2001: 23), o que, no caso vertente, dificilmente será aplicável, porque o conceito de minorias, tal como tem sido usado nos estudos interculturais, não corresponde à situação moçambicana. O ponto de partida é, aqui, diferente.

Não quer isto dizer que não haja lugar a uma intervenção mais sistemática nem que a atitude niveladora do professor monocultural não esteja presente. Ao contrário: ali, onde já está dado o passo na direcção de uma actuação inter/multicultural, é imprescindível um esforço suplementar para o conhecimento aprofundado das diferentes culturas e a sua utilização consciente no processo pedagógico. A nosso ver, este passo deverá, no futuro próximo, ser encarado pela escola e pelo Ministério da Educação como absolutamente essencial, tanto pela oportunidade que oferece esta comunidade educativa, que se encontra já na esteira do intercultural, como pela riqueza que ela pode representar na compreensão do fenómeno e na busca de soluções de actuação para as restantes escolas do sistema. Será também ela um modelo, por ser a

primeira escola estatal fora de Portugal e se inserir num meio com características multiculturais de tipo equitativo.

Gestão multicultural. Quando se tem por finalidade alcançar uma escola multicultural em pleno, não são apenas os professores que deverão actuar junto dos alunos. É necessário que os administradores da instituição o façam igualmente. É, pois, imprescindível que os administradores, tal como os professores, comecem por fazer uma reflexão sobre os seus pressupostos pessoais de teor racial, étnico e cultural, os seus comportamentos, os seus preconceitos culturais. A pedagogia que a escola veicula, através dos seus diversos agentes, é baseada nestes pressupostos e, portanto, enformada pelas suas características.

A forma de gestão de uma instituição escolar não é neutra ou apenas baseada em questões organizacionais técnicas. O factor humano, que, de todas as maneiras, é fulcral para qualquer organização, tem na escola um elemento novo – o aluno. Em geral, as teorias de recursos humanos aplicam-se, na área de conhecimento da administração, aos diversos níveis e funções de funcionários. Neste caso particular da escola, o aluno é um factor humano que, apesar de não ser “recurso humano” para a organização no conceito tradicional do termo, tem também que ser “gerido” enquanto tal. O aluno é, por um lado, cliente e utente da organização e, por outro, elemento da organização em si, porque também ele a “constrói”. Segundo as teorias organizacionais, em geral, e ChIAVENATO (2000: 44), em particular, todos os seus membros (internos e externos) provocam um impacto sobre a adaptação constante, que a organização e os seus membros perseguem, e sobre os processos de decisão da organização, assim como, inversamente, a organização influencia os seus membros.

Para que a maioria dos alunos encontre uma resposta educativa satisfatória na escola regular é necessário que a escola utilize a margem de actuação que lhe cabe face à lei para poder avançar para uma maior inclusão. A mudança das escolas nesta direcção implica a actuação nalguns sectores essenciais que incluem, para além da transformação do currículo e do desenvolvimento profissional dos professores, (1) uma liderança efectiva, (2) a modificação da cultura e da organização da escola e (3) um compromisso de mudança (Marchesi, 2001). Estes três factores têm a ver com intervenções na área da gestão escolar.

Os directores que provocam transformações promovem culturas de colaboração (Leithwood e Jantzi, 1990).¹⁰ De acordo com estes autores, são seis as estratégias genéricas que os directores utilizam para dinamizar os processos de mudança nas escolas, influenciando de maneira específica a cultura da escola e o seu compromisso com a mudança educacional:

10 K.Y. Leithwood e D. Jantzi, “Transformational leadership: how principals can help reform school cultures”, *School Effectiveness and School Improvement*, 1-4, 1990 (em A. Marchesi, 2001).

- reforçar a cultura da escola;
- realizar uma boa gestão;
- impulsionar o desenvolvimento dos professores;
- estabelecer uma comunicação directa e frequente;
- compartilhar o poder e a responsabilidade com outros;
- utilizar símbolos e rituais para expressar os valores culturais (Marchesi, 2001: 104).

Segundo este autor, “existe uma ampla coincidência entre a valorização da liderança e a efectividade dos processos de transformação das escolas. Uma liderança que tem de ser assumida pelo director e sua equipa, mas deve também estar distribuída por todos os níveis da organização escolar” (*Idem*: 103). Estamos em crer, mas pelo menos para isso trabalhámos, que a direcção exercida na Escola Portuguesa de Moçambique durante os seus dois primeiros anos de existência foi deste teor. Porém, quando as dinâmicas transformadoras são postas em prática numa organização, se, por um lado, a colaboração entre professores aumenta, a organização se flexibiliza e a busca conjunta de soluções para os problemas é facilitada, por outro, cria fricções que a gestão deve estar preparada para enfrentar e resolver. Portanto, a mudança implica uma tensão constante entre a pressão da organização para manter a continuidade do seu passado e das suas práticas e a procura simultânea de novas formas de desenvolvimento que permitam responder às novas situações (*Idem*: 105).

A escola de Moçambique não fugiu a esta regra, com a agravante de que a própria situação de instalação e de corte, até certo ponto, com os hábitos herdados pelos professores e funcionários da escola anterior acrescentaram ao motor da mudança factores de maior instabilidade. Porém, estes foram geridos, aproveitando mesmo as novidades da gestão de instalação, para chamar à organização inovações desejáveis no contexto da escola inclusiva multicultural. Nesta valorizava-se a igualdade entre todos os alunos, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais, a incorporação activa dos alunos no processo de aprendizagem, a colaboração entre professores, a flexibilidade organizacional, a busca conjunta de soluções para os problemas que se colocavam aos alunos e as intervenções curriculares que facilitavam a interculturalidade.

“O mundo da ciência, da política e do trabalho exige hoje muito mais do que uma reforma da escola, exige a reinvenção da escola como processo educativo” (Cabral, 1997: 50). A reinvenção da escola proposta por Cabral é um processo que deve acontecer dentro de cada escola, num “espaço” que seja oferecido aos gestores pelos órgãos centrais para poderem assumir uma posição de liderança. Esta proposta é patente no excerto que segue:

Há que promover em cada escola o processo da sua própria reinvenção segundo princípios e objectivos previamente acordados. A reinvenção da escola é, por

consequência, mais um processo de liderança que de gestão. Interessa incentivar mais o diálogo do que regular a actividade, motivar mais as pessoas para a acção do que definir funções, dinamizar mais a cooperação do que procurar soluções imediatas, promover a criatividade mais do que estabelecer limites (*Idem*: 63-64).

A função do gestor como agente de mudança deve basear-se na *liderança democrática*, devendo ser uma oportunidade para o desenvolvimento da organização. Porém, a posição do gestor nesse contexto terá de se libertar do seu enfeudamento ao sistema, para que possa dinamizar as forças necessárias para a mudança desse mesmo sistema. Só assim ele conseguirá ser eficaz no acompanhamento do crescimento da organização-escola. Esta é uma função diferente da do gestor tradicional, que requer características diferentes. A nosso ver, esta é uma função essencial para o *gestor multicultural*, já que a implantação da educação multicultural numa escola é um processo que a reinventa.

A escola é, sob outro ângulo, uma organização que pretende *veicular uma cultura* – que é a cultura nacional. Esta é integradora das variações culturais que possam existir e da variedade a nível pessoal. Quando se pensa no currículo português, em contraponto a currículos criados noutra qualquer país, sabemos que ele apresenta traços próprios, exclusivos e que veicula a cultura portuguesa. Não é só a história e a geografia que a apresentam, mas toda a vivência de costumes, hábitos e comemorações, laicas e religiosas (como os feriados religiosos, os dias das cidades e do país etc.). Existe mesmo a preocupação de procurar enaltecer essas características, pois são elas que criam o espírito nacional do país. Nos EUA, onde a multiculturalidade e as questões nacionalistas estarão, porventura, mais evidentes, é recomendado um processo de educação para a cidadania em três etapas: primeiro, a identificação étnica, segundo, a identificação nacional e, terceiro, a identificação democrática global (Banks, 1997).¹¹

A gestão a fazer do aluno extravasa largamente a sala de aula, entendendo a escola como uma unidade que não é o somatório de um certo número de turmas. A escola tem uma “personalidade” própria, com características específicas daquela – e não de outra – instituição, características essas que devem ser, primeiro, identificadas e, depois, estimuladas ou corrigidas, conforme se são desejáveis ou indesejáveis. A pedagogia que o estrato administrativo da escola põe em prática é, por isso, tão importante como a pedagogia que é exercida pelo professor.

A administração da escola, com o grau de autonomia que lhe é conferido pelo poder central, tem a responsabilidade de fazer aplicar o currículo adoptado,

11 J. A. Banks (1997), *Educating Citizens in a Multicultural Society*, Nova Iorque, Teachers College Press, 1997 (em C. A. Torres, 2001, p. 205).

mas acrescido de formas de exploração pedagógica que o dirijam para uma educação democrática e da cidadania. Portanto, a escola – enquanto conjunto da gestão, dos professores e dos alunos – tem a obrigatoriedade de contribuir para a construção de “um currículo democrático multicultural onde todo mundo aprenda a rica diversidade social e onde possam ser evitadas ou mesmo revertidas as tendências para a fragmentação e o crescente separatismo cultural. As escolas devem desempenhar um papel central na constituição do discurso democrático e da cidadania” (Torres, 2001: 288).

A gestão exercida nos dois primeiros anos de existência da Escola Portuguesa de Moçambique teve por preocupação conhecer o perfil cultural de alunos e professores e, ao fazê-lo, tirar o maior partido das condições culturais excepcionais para exercer a sua função. A importância dada à existência de projectos transversais e verticais, inter e transdisciplinares, foi uma decisão que deliberadamente se aplicou para que, através deles, fosse fomentada a educação multicultural. Os sucessos alcançados serão objecto de uma análise em secção própria (ver capítulo 4).

Duas outras decisões que foram cruciais para a dinamização da escola foram (1) a integração dos pais nas actividades da escola e (2) a promoção de uma vida social daquela comunidade escolar. Estas são, de facto, duas das áreas recomendadas por Cabral para desenvolver a interacção da escola com os pais, que é tida como parte do princípio de reinvenção da escola e como meio de alargar esta à totalidade da comunidade em que se encontra inserida. Os pais foram, assim, chamados a participar em diversas actividades da escola, com uma resposta altamente satisfatória de envolvimento e colaboração, tendo constituído, como diz Cabral, “um verdadeiro manancial de competências, capacidades, influências e até de recursos económicos” (Cabral, 1997: 67) para os projectos empreendidos.

A escola multicultural. A educação multicultural é um movimento de reforma educativa. Ela pretende que os estudantes de todas as classes sociais, raciais e culturais e dos dois géneros tenham iguais oportunidades de aprendizagem. Em paralelo, a educação multicultural pretende proporcionar a todos os alunos o desenvolvimento de valores mais democráticos, bem como os conhecimentos, as capacidades e as atitudes necessárias para poderem funcionar num meio pluricultural (Banks, 1994: 10). Segundo este autor, uma escola multicultural possui oito características, que serão os alvos da reforma educativa desejável:

- 1) os professores e os administradores escolares têm expectativas para todos os alunos e atitudes positivas em relação a eles. Ao mesmo tempo, reagem em relação aos alunos de maneira positiva e atenta.
- 2) o currículo formal reflecte as experiências, culturas e perspectivas de um leque de grupos culturais e étnicos, bem como de ambos os sexos.
- 3) os estilos de ensino usados pelos professores correspondem aos estilos de aprendizagem, culturais e de motivação dos estudantes.

- 4) os professores e administradores mostram respeito pelas línguas maternas e os dialectos dos estudantes.
- 5) os materiais didácticos utilizados na escola mostram acontecimentos, situações e conceitos sob as perspectivas de um leque de grupos culturais, étnicos e raciais.
- 6) os procedimentos de avaliação usados na escola são culturalmente sensíveis e proporcionam que os estudantes de cor sejam representados proporcionalmente nas turmas dos melhores alunos.¹²
- 7) a cultura escolar e o “currículo escondido” reflectem uma diversidade cultural e étnica.
- 8) os conselheiros escolares têm grandes expectativas para os alunos de diferentes grupos raciais, étnicos e linguísticos e ajudam estes alunos a estabelecer e a assumir objectivos de carreira positivos (*Idem*: 11).¹³

Nas sociedades cada vez mais plurais de hoje, emergem todos os dias novos desafios. Depende dos que planificam os currículos, dos professores e das administrações escolares a extensão com que esses desafios serão contemplados na sala de aula e nas escolas e, portanto, depende da visão, dos conhecimentos e do engajamento dos educadores no país. Por isso, é absolutamente indispensável que cada um – de entre técnicos educacionais, professores e administradores – tome uma posição face à educação multicultural e determine quais as acções que deseja seguir no currículo, na sala de aula e na escola. Acresce que a implementação de educação multicultural na escola requer um empenhamento consistente e a longo prazo para a conseguir melhorar e reestruturar.

A escola inclusiva. Contrariamente ao objectivo maior de uma “escola para todos”, que pretende proporcionar uma igualdade de oportunidades à diversidade social de alunos que entra na escola, a escola “tradicional” tem vindo a desenvolver valores e práticas que acentuam as diferenças entre os alunos, ou melhor, descriminam ou, mesmo, excluem os alunos “diferentes”. E isto porque, ao pretender alcançar a igualdade de oportunidades, a escola tradicional passou a homogeneizar as experiências académicas para todos os alunos. Apenas os alunos deficientes eram/são considerados diferentes, no sentido de justificar um ensino diferente, razão pela qual se criaram escolas de educação especial. A este posicionamento seguiu-se a integração dos alunos deficientes nas escolas regulares, acompanhados por equipas de especialistas de apoio à integração, de que resultou a escola integrativa. Porém, a escola integrativa não contempla outro tipo de diferenças, pelo que os alunos “diferentes”, mas não deficientes, são ignorados, face a dificuldades relacionadas com

12 No caso norte-americano, a designação de “cor” abrange variados tipos somáticos, para além do africano. (Explicação do autor).

13 Tradução do autor.

a aprendizagem, o comportamento, a classe social, as minorias étnicas ou outras. Por isso, a escola integrativa fica, afinal, muito aquém do objectivo de integrar todos os alunos e a ideia de homogeneização presente na escola tradicional teve, em termos conceptuais, que ser revista e terá, em termos práticos, que ser adoptada.

Esta mudança de paradigma levou ao conceito de *escola inclusiva*, onde são contempladas as diferenças e, no limite, as atitudes discriminatórias serão combatidas. O conceito de educação inclusiva será, assim, “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular” (Hegarty, 1994),¹⁴ o que pressupõe que qualquer tipo ou grau de dificuldade, decorrente da diferença, deverá ser contemplado com intervenções pedagógicas e curriculares. Segundo Rodrigues (2001: 19-20),

a questão coloca-se na forma como a escola interage com a diferença. Na escola tradicional a diferença é prosrita para a escola especial. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir. (...) A educação inclusiva é pois, neste entendimento, a verdadeira alternativa aos valores da escola tradicional...

A escola multicultural é, assim, uma escola inclusiva onde se aplica a educação multicultural como intervenção pedagógica dirigida às diferenças culturais. De facto, a nossa sobrevivência como nação democrática ficará em perigo se imediatamente não começarmos a ajudar os nossos estudantes a dominar os conhecimentos e as capacidades que eles precisam para conseguirem funcionar numa sociedade e num mundo cada vez mais culturalmente diversificado. A Escola Portuguesa de Moçambique ficará mais pobre se a riqueza multicultural que apresenta, tanto em diversidade como em formas de inter-relação cultural, não for compreendida, conhecida, aprofundada e aproveitada para o desenvolvimento da educação para a cidadania dos seus alunos. Enfim, as escolas portuguesas perderão uma oportunidade de aplicação de uma boa prática, se o exemplo multicultural excepcional desta escola não for trabalhado e conhecido.

14 S. Hegarty (1994), “Integration and the teacher”, em C.J.W. Maijer, S.J. Pijl e S. Hegarty (orgs.), *New Perspectives in Special Education. A Six Country Study of Integration*, Londres, Routledge, London (em D. Rodrigues, 2001, p. 19).

A sociedade moçambicana: percurso histórico

A ocupação do território

A composição do tecido social do Moçambique do final do século XX tem as suas origens nas deambulações e vicissitudes dos povos que, ao longo dos séculos, ocuparam a costa oriental do continente africano.

Desde o século X, pelo menos, que o Oceano Índico servia de meio a uma rede comercial complexa, dominada pelos Árabes e Suaílis (norte de Moçambique e Tanzânia), permanecendo assim até ao século XVI, altura em que os Portugueses passaram a dominar as rotas e o comércio. As costas asiáticas do Golfo Pérsico, da Índia e do Extremo Oriente estavam ligadas, por esta rede, à costa oriental africana, até ao sul de Sofala. Constituíam os artigos de comércio, a partir da África, o marfim e o ouro, as pérolas e o âmbar, as pontas de rinoceronte e outros. A partir da Índia, iam, sobretudo, os tecidos e as missangas. O sul de Moçambique passou a fazer parte desta rede comercial através da chegada dos portugueses.

Até 1752, o conjunto de postos de soberania portuguesa dispersos pela zona costeira esteve sob tutela administrativa de Goa e só na segunda metade do século XIX foi criado o distrito de Moçambique, com administração autónoma, cobrindo o território fronteiro à ilha do mesmo nome. Mesmo assim, até ao fim desse século, Moçambique continuou a ser um conjunto de feitorias isoladas, enfim, um território sem continuidade nem fronteiras definidas, características que manteve desde o século XVI. Caracterizava a economia deste território um sistema de trocas regional, que a fazia integrar-se no sistema comercial do Oceano Índico (Rocha, 2002: 33-38). A herança desta inserção económica é ainda marcante nos dias de hoje. A ligação desta economia à economia atlântica, no entanto, foi também iniciada muito cedo – já no século XVIII – com o comércio dos escravos. Nesta altura, ocupavam a costa moçambicana, entre outros, diversos reinos africanos que se haviam islamizado, devido à forte e antiga influência árabe.

Desde o século XVI que a Baía de Lourenço Marques, então chamada Baía da Lagoa, era usada pelos navegadores e comerciantes portugueses, mas foi apenas em 1782 que Lourenço Marques (hoje Maputo) passou a ser um local de fixação permanente, devido à fundação do presidio do mesmo nome. Mas a consolidação desta ocupação far-se-ia só no começo do século XIX. Depois da instalação dos portugueses no século XVI, estes mudaram de local de tráfico, dando lugar aos ingleses e holandeses, seguidos dos austríacos e franceses. Os holandeses chegaram mesmo a estabelecer um forte.

No século XVIII, o comércio do interior convergia para os estabelecimentos portugueses de Lourenço Marques e Inhambane e os chefes africanos lutavam pela dominação nos contactos comerciais.¹ Por isso, apesar de ainda não haver um poder colonial dominador, os reinos africanos dependiam do capital mercantil dos europeus e asiáticos.

O sul de Moçambique, delimitado pelo rio Save, foi, no século seguinte (XIX) sujeito à influência de diversos movimentos político-sociais que se deram na África austral: a formação dos Estados Zulu, Swazi e Gaza, a expansão britânica a partir do Cabo e a formação dos Estados Bóer. Como resultado, seguiu-se um intenso movimento migratório, que influenciou a estrutura social e política daquela região de Moçambique, com a perda de independência dos pequenos mas numerosos reinos tsonga. São os Estados Bóer que, depois, se constituem na República da África Meridional.

A colonização portuguesa começou a ter expressão no último quartel do século XIX. A sua intensificação teve relação com a partilha do continente africano pelas potências europeias, segundo a qual nasce no papel, em 1891, o Moçambique actual. Até 1900, Portugal estabeleceria e consolidaria as fronteiras actuais. O interesse no crescimento económico da colónia levou ao aluguer de extensos territórios a empresas de capital maioritariamente inglês e à construção de uma rede de vias de comunicação – ferroviárias e portuárias – que servissem os pólos de desenvolvimento da região austral, como as plantações e as minas, para onde se deslocou grande quantidade de mão-de-obra moçambicana. Cerca da década de vinte dos anos noventa, a população é dividida em três categorias: o *branco* português e seus descendentes, o *assimilado*, como o negro moçambicano que sabe ler e escrever português e passa a reger-se pelos hábitos dos portugueses, usufruindo, por isso, dos mesmos direitos, e o *indígena*, a população negra que se rege por costumes próprios e, por isso, não goza dos mesmos direitos dos anteriores (*Idem*: 40).

Já relativamente a esta altura se reporta a existência de comércio de povos asiáticos na zona de Lourenço Marques, hoje Maputo, que utilizavam os rios Incomati e Maputo para alcançar os povos africanos do interior. Mas os asiáticos

1 As povoações localizavam-se próximas entre si e cada uma tinha um chefe, constituindo-se numa *chefatura* ou *chefado*. O conjunto dos chefes subordinava-se a um rei, a que os portugueses chamavam *régulo* (Rocha, 2002: 45-46).

não são contemplados na divisão da população por categorias feita pela potência colonial. É como se dela não fizessem parte, sendo considerados não autóctones, apesar das novas gerações já terem nascido no território. Em termos da população originária do território moçambicano, a região que vai de Lourenço Marques às margens do rio Save é habitada por vários grupos étnicos de origem linguística banta, com predominância do Tsonga ou Tonga, cujos subgrupos mais importantes são o Ronga (originário da própria região) e o Changanã (de Gaza). Para além destes, encontram-se em menor grau o Bitonga e o Choje (de Inhambane e Gaza), o Macua (de Nampula) e o Maconde (de Cabo Delgado). A sul do Save, registou-se ainda a miscigenação de diferentes povos, entre eles o negro, o branco e o asiático até à primeira metade do século XVIII. Digno de nota foi o cruzamento entre negros e indianos de religião islâmica, que chegou a suplantir o cruzamento entre brancos e negros. No final do século XIX é miscigenado o amarelo do sul da China (Cantão) com o negro, mas com pouco significado. A este respeito diz Rocha (2002):

A sul do Save, sobretudo nas áreas próximas dos estabelecimentos portugueses de Lourenço Marques e Inhambane, [produziu-se] uma mestiçagem característica dos contactos havidos entre negros, brancos e asiáticos (goeses, indianos e alguns chineses). Os indianos maometanos teriam sido os mais activos procriadores, tanto no que toca ao aumento do seu próprio grupo étnico como na produção de mestiços (mulatos), predominantes em praticamente todo o sul do Save (Rocha, 2002: 42-43).

Assim, a geografia física de Lourenço Marques no final do século XIX mostrava uma população constituída por vários grupos étnicos. Destes, o negro, o mestiço ou mulato (de negro e branco ou de asiático e negro) e parte do branco eram nativos. O goês (ou indo-português), o indiano (hindu ou muçulmano), o chinês (este bastante pequeno), e o branco eram grupos não nativos.²

Foi também na segunda metade do século XIX que ocorreu um movimento migratório derivado do recrutamento de trabalhadores masculinos, primeiro para a província vizinha de Natal, para as plantações, a construção do porto e as linhas férreas, e depois para as minas de carvão, diamantes e ouro entretanto descobertas. Estas migrações provocaram grandes transformações no tecido social do sul de Moçambique e, também, na economia, já que o trabalho braçal masculino era quase todo desviado da agricultura e demais ocupações locais por via daquele recrutamento. No regresso destes contratados, o seu dinheiro era gasto na aquisição de bens, cujo comércio era dominado pela população indiana.

2 Estes grupos estão ainda hoje presentes e são facilmente identificados na população de Moçambique, nomeadamente de Maputo.

Foi com a conferência de Berlim (1884-85) e o ultimato britânico (1890) que se iniciou a discussão sobre o estatuto dos africanos, as teses de assimilação e a condição de indígenas, com o fortalecimento das correntes racistas. Foi com base nas teorias darwinistas que se proclamou a inferioridade do negro, apesar do advento das ideias liberais, que conferiram ao africano o direito de cidadania, acompanhado por medidas legais específicas. Esta ideologia teve como consequência a ascensão de mulatos de Cabo Verde e canarins (goeses) a cargos públicos proeminentes, o que acabou por ser contestado por Mouzinho de Albuquerque, governador-geral de Moçambique. Este foi secundado por António Enes, comissário régio de Moçambique, que fixou as regras da política indígena e o seu regime de trabalho.

A cidade de Lourenço Marques

A cidade de Lourenço Marques, que, com a independência de Moçambique, em 1975, passou a chamar-se Maputo, começou por ser uma povoação fortificada junto ao rio Espírito Santo, rodeada por um pântano, no espaço que hoje é a baixa da cidade. Na primeira metade do século XIX, Moçambique não é mais do que um conjunto de feitorias isoladas ao longo de uma costa de 2400 quilómetros e do vale do Zambeze – Cabo Delgado, Moçambique (a ilha, onde se encontra a capital), Quelimane, Tete, Sofala, Inhambane e Lourenço Marques (Enders, 1997: 51).

Em 1875, começou a alterar-se a fisionomia de Lourenço Marques, com os planos de construção do caminho-de-ferro. Assim, a povoação foi elevada a vila no ano seguinte, com a acentuação do desenvolvimento urbano. Em 1877 foi introduzido o regime municipal e, dez anos depois, Lourenço Marques adquiria o estatuto de cidade. Foi neste ano que foi elaborado o primeiro plano de urbanização da cidade e efectuada a secagem do pântano que a envolvia. Depois disto, a povoação pôde estender-se ao planalto. A conquista do reino de Gaza, em 1897, também teve implicações para a estrutura da cidade, pois foram criados o concelho e as circunscrições de Lourenço Marques e a cidade pôde expandir-se. A conclusão da linha férrea entre a cidade e o Transval (Pretória) foi decisivo para o arranque de Lourenço Marques e a economia de Moçambique. Em 1903, foram fixados os limites dos subúrbios da cidade.

Neste movimento de expansão, os africanos foram perdendo a posse das terras, devido às vastas concessões feitas pelo governo português, especialmente a ingleses, o que levava à remoção de numerosos grupos da população para outros terrenos (como Hulene, Chamanculo, Mafalala), dando origem aos primeiros bairros suburbanos.³ Este movimento de migração forçada ia alterando a

3 Estes bairros continuam hoje a ser subúrbios da cidade.

estrutura urbana da cidade, que se expandiu para as terras do Mahé (hoje, Alto Maé) e Maxaquene, acabando por incorporar também a vila da Ponta Vermelha. Em 1903, foi negociada com uma companhia inglesa a cedência da zona da Polana e foi, então, construída a Estrada da Circunvalação, que passou a ser o limite da construção em alvenaria – chamada, por isso, a *cidade do cimento*, por contraste com os subúrbios, a *cidade do caniço*. Mas foi só em 1914 que a cidade se expandiu para os limites da “concessão de Sommerschield”, também devido à negociação do governo com uma outra companhia inglesa. Por esta altura, construíram-se edifícios com uma característica arquitectura vitoriana, então em moda, restando hoje algumas construções dessa época, como os edifícios dos correios, da biblioteca pública e outros. Em 1922, construía-se o hotel Polana no meio do mato, hoje um *ex-libris* de Maputo. Assim, rapidamente, de um pequeno aglomerado de casas junto ao rio, despontava uma cidade, onde se começava a vislumbrar uma pequena burguesia. Um indício do aparecimento da consciência urbana foi a constituição de associações, as primeiras a Câmara do Comércio e a Associação dos Proprietários, já em 1905, associações essas que dominaram economicamente Moçambique por mais de meio século, juntamente com as grandes companhias de capital não português (Capela, 1983: 11-12). Em 1911, a cidade possuía redes de abastecimento de água e energia eléctrica e telefónica, distribuição de correio domiciliária e transportes colectivos. Em 1919, a cidade apresentava já um aspecto semelhante ao de hoje, com uma diferenciação entre a concentração de comércio e serviços na baixa e residências na parte alta. Notavelmente, “a distribuição da população por grupos somáticos e bairros dava já a clara indicação da segregação racial na ocupação dos espaços” (Rocha, 2002: 100).

O desenvolvimento de Lourenço Marques levou a que este distrito fosse o que mais contribuía para as receitas da colónia, ao mesmo tempo que as assimetrias regionais se acentuavam. Porém, o despoletar da guerra em 1914, com as repercussões que teve entre as colónias africanas dos países europeus em conflito, que tinham fronteira com Moçambique (alemães a norte, ingleses a oeste e sul) veio travar o desenvolvimento desta colónia. De qualquer modo, surgiram empreendimentos agrícolas, mas o desenvolvimento de Moçambique fez-se sobretudo por serviços prestados ao exterior, seja a exportação de mão de obra seja o tráfego ferro-portuário (como via de escoamento de produtos minerais e agrícolas dos territórios de Natal, Transval e Orange, na África do Sul, sob domínio britânico e bóer).

A demografia e os movimentos populacionais

O perfil da comunidade da cidade de Maputo nos dias de hoje tem origem no processo de povoamento e expansão de Lourenço Marques, sua antecessora, desde os finais do século XVIII. A composição actual da sua população e a sua distribuição no espaço urbano é, com poucas variações, resultado directo dos

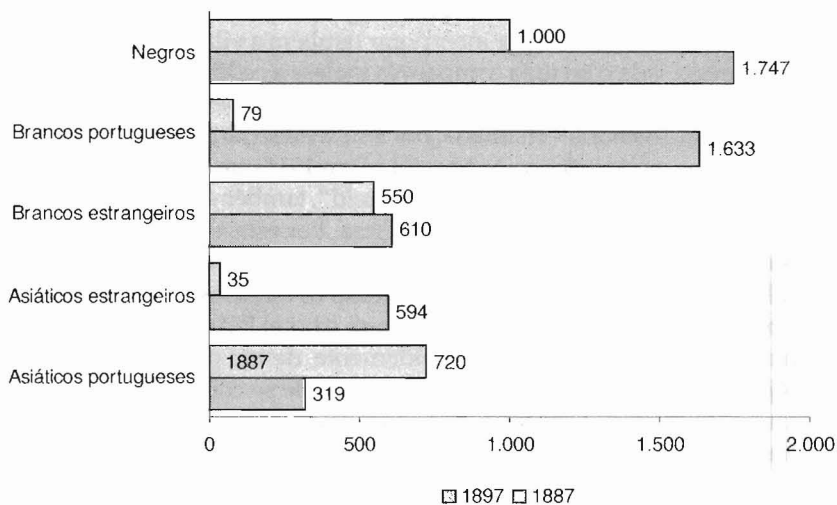


Figura 2.1 Tipo somático: população de Lourenço Marques por tipo somático, 1887 e 1897

Fonte: Maria Clara Mendes (1979), *Maputo Antes da Independência. Geografia de Uma Cidade Colonial*, Lisboa, Instituto de Investigação Científica Tropical.

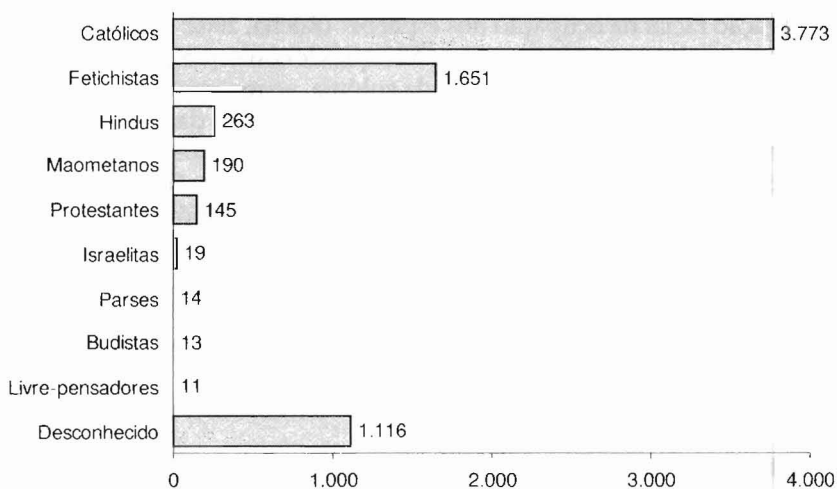


Figura 2.2 Religião: população urbana e suburbana de Lourenço Marques por religião, 1927

Fonte: Maria Clara Mendes (1979), *Maputo Antes da Independência. Geografia de Uma Cidade Colonial*, Lisboa, Instituto de Investigação Científica Tropical.

grupos profissionais e somáticos existentes no século XIX, entre negociantes, comerciantes, caçadores e funcionários.

Retomando o ano da fundação de Lourenço Marques, 1799, esta reporta-se à instalação de um presidio com 18 homens, numa faixa de terra na margem norte da Baía da Lagoa, circundada por um pântano. Mas é só em 1826, com o início da actividade da *Companhia Comercial de Feitorias de Lourenço Marques e Inhambane*, que a feitoria recebe o primeiro grupo de povoadores. Nesta fase inicial, a população cresceu lentamente, sendo que, em 1829, eram 94 os seus habitantes e, em 1847, 447, entre homens livres e escravos (Rocha, 2002: 107-108). Em 1858, a informação disponível sobre a população já referencia os grupos somáticos, que incluíam europeus, goeses, baneanes (negociantes indianos), muçulmanos e negros.

Em 1876, altura em que foi elevada a vila, a feitoria albergava, segundo Rocha (2002),⁴ 1417 pessoas, das quais 21% eram brancos e, das restantes, 86% eram indianos, ou seja, a maioria, em cerca de três vezes a população branca. Mas nada é dito sobre a população negra. Dois anos depois, é feito um registo da população por religião, indicando cristãos, baneanes, gentios, mouros, parses e sem religião. Em 1887, a vila foi elevada à categoria de cidade e os registos referenciam que, dos 755 asiáticos, 720 eram portugueses (ver figura 2.1). Em 1894, altura do primeiro recenseamento populacional, registou-se que os europeus incluíam os mestiços ou “brancos da terra”, havendo, para além deles, asiáticos e africanos. Em 1895, há indicação de um total de 2.799 habitantes, sendo metade brancos. Dois anos depois, a população tinha duplicado, sendo os brancos 46%, os asiáticos 19% (um terço portugueses) e os negros 36%. O grupo de brancos albergava os orientais e uma miríade de nacionalidades europeias, sendo a maioria ingleses e franceses e, dos orientais, os chineses.

Devido a esta explosão populacional e à intensidade do comércio com o Transval através da linha férrea concluída no ano anterior, em 1896 a capital da colónia foi deslocada de Moçambique (ilha) para Lourenço Marques. No fim do século XIX, a população urbana de Lourenço Marques tinha crescido 70% desde a sua passagem à categoria de cidade, com 3.640 habitantes em 1898, abarcando 34% de estrangeiros, na sua maioria ingleses (sendo alguns destes oriundos da Índia), 23% de asiáticos e 11% de negros. Em 1904, os habitantes da zona urbana perfaziam os 9.849, acrescidos de 4.772 da zona suburbana que prestavam serviço na cidade, distribuindo-se pelas religiões católica, fetichista, hindu, maometana, protestante, israelita, parse e budista (ver figura 2.2).⁵

Entretanto, as obras de alargamento e melhoria do cais e outras obras públicas, bem como a intensa actividade dos caminhos-de-ferro, chamaram à

4 Com base em Maria Clara Mendes (1979: 82).

5 A diversidade de religiões perdurou até aos nossos dias.

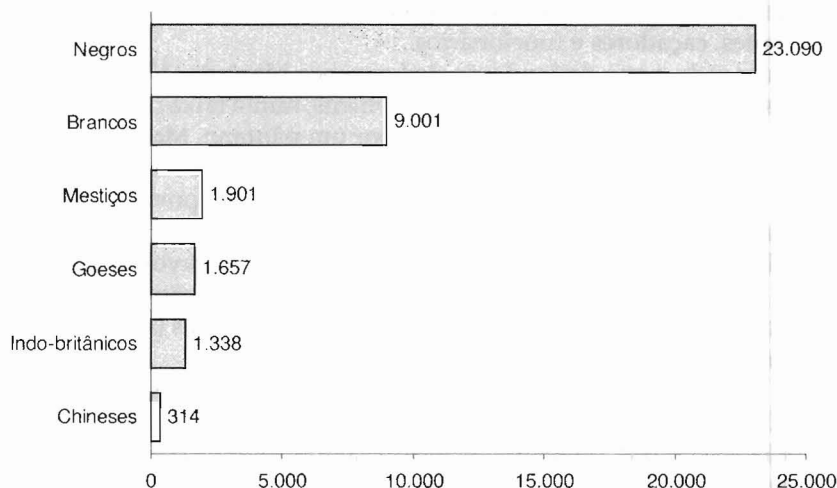


Figura 2.3 Tipo somático: população de Lourenço Marques por tipo somático, 1908

Fonte: Maria Clara Mendes (1979), *Maputo Antes da Independência. Geografia de Uma Cidade Colonial*, Lisboa, Instituto de Investigação Científica Tropical.

cidade mão-de-obra não qualificada, que contribuiu para o aumento da população negra, apesar da população branca também aumentar, devido à chegada de emigrantes portugueses. Estas alterações mudaram o aspecto da cidade, em que brancos, mulatos e assimilados perderam o seu peso numérico, sobretudo os dois últimos grupos.

É também na última década de 1800 que se nota um movimento pró associativo, quando surgem algumas associações de carácter sociocultural e económico, como por exemplo a Câmara do Comércio. Uma vez que estas iniciativas tinham tendência a congregar profissionais do mesmo ofício e as diversas ocupações tendiam a concentrar-se em determinados grupos raciais ou nacionais, as associações acabavam por ser ocupadas por determinadas nacionalidades e raças e, consequentemente, estratos sociais. Ou seja, a burguesia colonial distribuía-se por estas associações, extremamente activas na vida social de Lourenço Marques. Uma das razões pelas quais as associações se tornaram tão significativas na vida da cidade era a sua importância no apoio mútuo entre os cidadãos, uma vez que escasseavam os apoios sociais oficiais. Das associações e da presença de degredados liberais, republicanos e maçons emergiram igualmente actividades e ideais partidários, que tiveram uma importância capital para a evolução política de Moçambique, a que não foram estranhas, por exemplo, as ideias de autonomia governativa e de ligação às colónias britânicas da África do Sul.

Foi em 1910 que os limites da cidade passaram a incluir os subúrbios, o que deu origem a que, no censo de 1912, a população de Lourenço Marques se contasse em 26.079 pessoas, com pouco mais de metade habitando a zona urbana (13.553). Do total, 33% eram não africanos. A classificação da população neste censo referia-se a *brancos, amarelos, pardos e negros*, sendo os negros e os brancos os maiores grupos da zona urbana (mais de 1/3 cada um), seguidos dos pardos, situação que era modificada nos subúrbios, em que os grupos mais numerosos eram os negros e os pardos. As mulheres, de todas as raças, eram, proporcionalmente, em pequeno número, cerca de 22% no centro e 43% nos subúrbios.

Segundo alguns homens da época, tal como Mouzinho de Albuquerque, a população devia ser classificada em três categorias: os europeus e os seus descendentes brancos; os assimilados (mestiços, asiáticos e negros); e os não assimilados (negros e asiáticos) (Rocha, 2002: 113).

Porém, o censo da população de 1927 referia classificações diversas, segundo a raça e a origem, indicando 9001 brancos, 23090 negros, 314 chineses, 1657 goeses (indo-portugueses), 1338 indo-britânicos e 1901 mestiços (anuário de Lourenço Marques, 1928: 136)⁶ (ver figura 2.3). Em 1930, os negros eram já 28.378.

Depois de, com o liberalismo, terem cessado as restrições ao movimento e fixação da população indiana, esta, sobretudo originária de Damão e Diu, constituiu-se num importante núcleo que albergava parses, hindus e muçulmanos, para além de um núcleo goês. O comércio era a ocupação por excelência da comunidade indiana. Era comum que os brancos de Portugal, os brancos da terra (mestiços e goeses ou canarins) e os monhés (mouros e baneanes) mantivessem “caseiras” negras ou mulatas como suas serviçais e companheiras ou esposas. As negras indianas de hoje são o resultado deste tipo de ligações daquele último grupo.

O resultado da miscigenação entre brancos, goeses e negros era, nesta época, considerado branco. Pela alteração das leis da administração em 1869, os funcionários começaram a ser contratados localmente – não só se distinguiram em cargos importantes alguns mulatos e negros, como “uma parte significativa dos quadros da administração eram naturais de Moçambique, sobretudo nos escalões médios e inferiores” (Rocha, 2002: 119). Era assim que “na administração civil, militar e judicial tinham assento vários mulatos, negros e goeses” (*Idem*: 120). Na segunda metade do século XIX, o exército tornou-se num meio para a comunidade nativa ascender socialmente, pela via do ingresso na escola militar. Por seu lado, as “caseiras de Lourenço Marques” ou os seus filhos herdaram casas senhoriais e terrenos, dando origem a famílias abastadas e proeminentes. Para os finais do século, estava mudada a

6 Em Mendes (1979).

política de inclusão dos africanos, a favor de novas políticas de restrição da mão-de-obra e de abertura a emigrantes portugueses. Com a situação política e económica alterada, a população africana foi marginalizada e as antigas famílias mestiças das casas senhoriais entraram em declínio.

Em 1926, Portugal entra num período de ditadura que, em 1933 com Salazar, o levaria ao estabelecimento do estado novo e que iria alterar a relação com África e a vida nas colónias, através de uma legislação precisa. O acto colonial estabelece o quadro institucional das colónias e é, depois, integrado na constituição de 1933, pondo fim ao regime descentralizado e de certa autonomia daqueles territórios, ao reforçar a fiscalização, priorizar o capital nacional e implantar uma forte complementaridade comercial com a metrópole, sobretudo com o recurso às matérias-primas, como algodão, açúcar, café e óleos vegetais (Enders, 1997: 84-85). As comunidades brancas africanas vivem modestamente na sua generalidade e possuem um grau sumário de instrução, sendo avessas a seguir os ideais fascistas da metrópole, mais permeáveis, portanto, às ideias da oposição.

É a partir de 1945 que uma parte dos assimilados toma consciência da sua identidade cultural e da sua africanidade e orienta as suas aspirações para movimentos nacionalistas, para o que concorre a Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, onde os estudantes africanos das várias colónias, a frequentar estudos superiores, se tornam simpatizantes da resistência anti-fascista e se envolvem em actividade política pró-independência. É nos anos 50 que começam a tomar forma os movimentos e partidos para a independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), de Angola (MPLA) e, no início de 60, de Moçambique (Frelimo), que avançaram, depois, para as guerras de guerrilha. Ao mesmo tempo, intensifica-se a emigração para as colónias e é entre 1960 e 1973 que emigra para Moçambique um número considerável de portugueses, que ali integra uma população europeia que atinge cerca de 450 mil pessoas (*Idem ibid.*: 95). A guerra nas colónias eterniza-se, sendo tratada pelo governo de Salazar e, depois, de Caetano, como uma única, já que as “províncias ultramarinas” são “parte integrante de Portugal” (Constituição Política da República Portuguesa de 1933, art.º 1.º). Porém, na Guiné, o general Spínola actua a favor de um colonialismo renovado, mais humano, mas o general Kaúlza de Arriaga, em Moçambique, intensifica a ferocidade da sua intervenção; erros militares acabam por o afastar da guerra.

O descontentamento dos portugueses, cujo recrutamento atinge 6% da população activa (Enders, 1997: 104), o gasto de metade do orçamento do estado com a guerra, a desagregação do clero face à política colonial, o desacordo do papa Paulo VI, que recebe os dirigentes dos partidos e movimentos das quatro colónias, e as críticas entre os oficiais superiores das forças armadas portuguesas, de quem o general Spínola é o arauto, resultam num movimento de contestação que se organiza no Movimento das

Forças Armadas (MFA) e conspira contra o Estado Novo. Esta conspiração desagua, em Lisboa, numa revolução no dia 25 de Abril de 1974, que depõe Caetano e coloca Spínola à frente do país. A maior preocupação do MFA é a independência das colónias, apesar de haver discordância quanto às formas de o fazer. Moçambique torna-se independente em 25 de Junho de 1975, através do acordo de Lusaka, onde ficou estabelecido que os colonos brancos poderiam permanecer na nova República Popular de Moçambique. Samora Machel fica à testa do estado e Joaquim Chissano é ministro dos negócios estrangeiros.⁷ A Frelimo adere oficialmente, dois anos depois, ao marxismo-leninismo.

Neste novo país, um grupo de colonos portugueses de extrema-direita, juntamente com soldados europeus e africanos, organizaram-se em grupos armados, com o fim de derrotar a Frelimo. As suas incursões geraram o pânico e muitos portugueses deixaram Moçambique, sendo que, de 230 mil em 1974 passaram para apenas 25 mil no final de 1975 (Cahen,⁸ em Enders, 1997: 116). A maioria desses portugueses regressou a Portugal, onde passaram a ser conhecidos por “retornados”, designação que se referia ao seu regresso como emigrantes. Alguns activistas refugiaram-se na Rodésia e formaram um movimento de resistência que se veio a chamar Renamo (Resistência Nacional Moçambicana), que passou a ser alimentada por aquele país e pela África do Sul, que então vivia o regime do *apartheid*.

A Frelimo, entretanto, pretendia construir um estado de tipo ocidental, integrando toda a sua diversidade cultural e étnica que relegou para segundo plano, motivo pelo qual se concentra na unidade do povo moçambicano “do Rovuma ao Maputo” (o primeiro, o rio que faz a fronteira norte com a Tanzânia e, o segundo, o que faz a fronteira sul com a África do Sul). É assim que a função de régulo é abolida e se criam as aldeias comunais, para que seja possível concentrar infra-estruturas e serviços. Samora Machel pauta a sua política por objectivos a atingir, que vão mudando de ano para ano, como foi a sua Operação Produção. Estes programas não são bem aceites por todos, alguns dos quais acabam por aderir à Renamo de Afonso Dhlakama.

Em meados dos anos 80, a situação do país é economicamente catastrófica e a Frelimo opta por um programa de liberalização, com o apoio do FMI e do Banco Mundial. Na mesma altura, Machel assina com a África do Sul um acordo, em que esta se compromete a não apoiar a Renamo, enquanto aquele não continuará a apoiar a ANC (African National Congress, partido

7 Antes disso, no governo de transição, 1974-75, presidido por um Alto-Comissário português, Chissano foi Primeiro Ministro. À data deste estudo, é Presidente da República.

8 Michel Cahen (1986), “Le Portugal et l’Afrique. I.e cas des relations luso-mozambicaines (1965-1985): étude politique et bibliographique”, *Afrique Contemporaine*, Janeiro-Fevereiro-Março de 1986, pp. 1-55.

anti-apartheid). Porém, a África do Sul não cumpre o acordo e Machel morre num avião que se despenha e cujas suspeitas recaem sobre o vizinho sul-africano. Joaquim Chissano herda o poder e o programa liberal acentua-se, abandonando completamente as menções ao marxismo-leninismo. A culminar este período, é aprovada em 1990 uma constituição pluralista. Iniciam-se, então, conversações entre a Frelimo e a Renamo e é assinado um acordo de paz em 1992, a que se seguem eleições para a assembleia e a presidência da república em 1994, sendo a Frelimo e Chissano eleitos, respectivamente, para aqueles órgãos.

Os retornados de todas as colónias em Portugal são mais de meio milhão, vindo a constituir 6% da população do país (Enders, 1997: 126) num curto espaço de tempo. De Moçambique, entraram em Portugal 86% dos portugueses que ali residiam, os restantes disseminando-se pela África do Sul e também, em menor número, pelos outros países vizinhos. Depois deste afluxo, começaram a deslocar-se para Portugal hordas de emigrantes das ex-colónias – os PALOP ou países africanos de língua oficial portuguesa – que, de 45 mil em 1981, eram cem mil dez anos depois. As relações entre os PALOP e Lisboa aproximaram-se e a diplomacia portuguesa exerceu-se na CEE como ponte entre a Europa e a África lusófona, a ponto de Portugal se tornar no mediador por excelência das dissidências civis que assolavam os países africanos. O laço afectivo e cultural é notório, mas é a língua portuguesa, como língua oficial desses países, que se oferece como meio privilegiado para manter uma importância internacional neste triângulo, apesar de não ser a língua materna senão de uma minoria de africanos desta África, em concorrência com uma miríade de línguas locais e algumas estrangeiras, como o inglês no sul de Moçambique. A difusão da língua portuguesa e a manutenção de uma cultura comum tornam-se, pois, numa preocupação política. É na decorrência desta que foi aberta, em 1999, a Escola Portuguesa de Moçambique.

O perfil sociocultural no final de 1900

Nacionalidades

O II Recenseamento Geral da População e Habitação, em Moçambique, foi executado em 1997. Nesta data, eram 982.051 os habitantes de Maputo-cidade, incluindo a zona urbana e a periferia (Instituto Nacional de Estatística, 1999: 41-42). No total da população do país, no valor de 16.099.200 habitantes, dos estrangeiros, 43,4% são de nacionalidade sul-africana e 12,7% zimbabueana, vindo em terceiro lugar a portuguesa, com 9,8%, na sua maioria residentes de áreas urbanas. Existem ainda outras nacionalidades africanas (24,2%), incluindo dos PALOP com a predominância dos cabo-verdianos, e diversas europeias (3,8%). A indiana e a paquistanesa existem em 1,7% e 1,3% respectivamente,

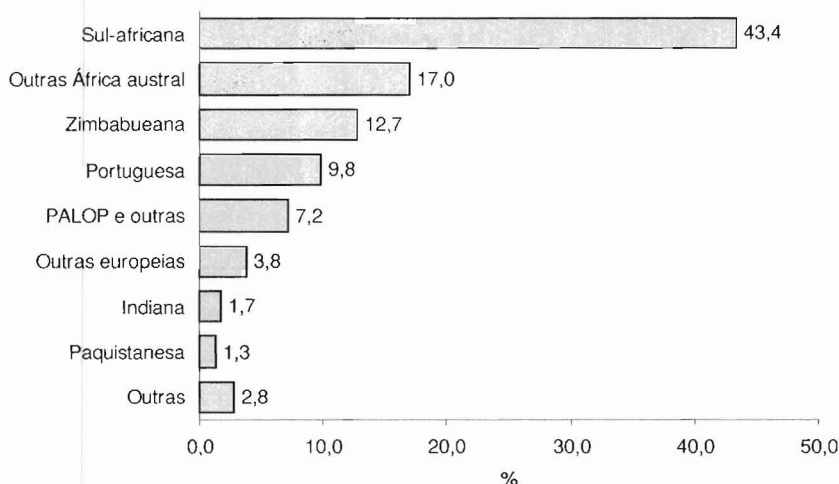


Figura 2.4 Nacionalidade: população estrangeira de Moçambique por nacionalidade, 1997

Fonte: INE (1999), *II Recenseamento Geral da População e Habitação, 1997*.

residentes exclusivamente em centros urbanos (ver figura 2.4). Estes valores são largamente inferiores à forte presença somática do tipo paquistanês, mas deverá ter-se em conta que tipo somático e nacionalidade são coisas diferentes.

Tipos somáticos

Por tipo somático, a população do país é maioritariamente negra (99%), sendo a mista apenas 0,45% e a branca 0,08% (Instituto Nacional de Estatística, 1999: 43). O tipo indiano ocupa percentagem igual à do branco, o que tem um peso significativo na comunidade urbana, considerando que brancos e indianos habitam quase exclusivamente as cidades (ver figura 2.5). Portanto, os centros urbanos e as zonas rurais apresentam um padrão somático completamente diferente. Uma vez que o tipo somático está associado a culturas distintas, é também muito diferente o comportamento social e a forma de vida destas populações.

Religiões

Da mesma maneira, são diversas as religiões que estão presentes nos vários grupos somáticos, apesar de não haver números da sua distribuição desse modo. No total da população, os maiores grupos ou são católicos (23,8%) ou

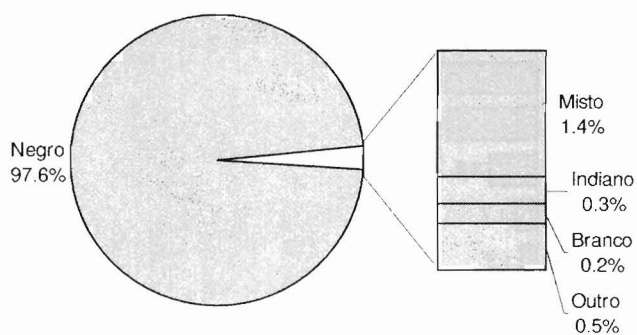


Figura 2.5 Tipo somático: população urbana de Moçambique por tipo somático, 1997

Fonte: INE (1999), *II Recenseamento Geral da População e Habitação, 1997*.

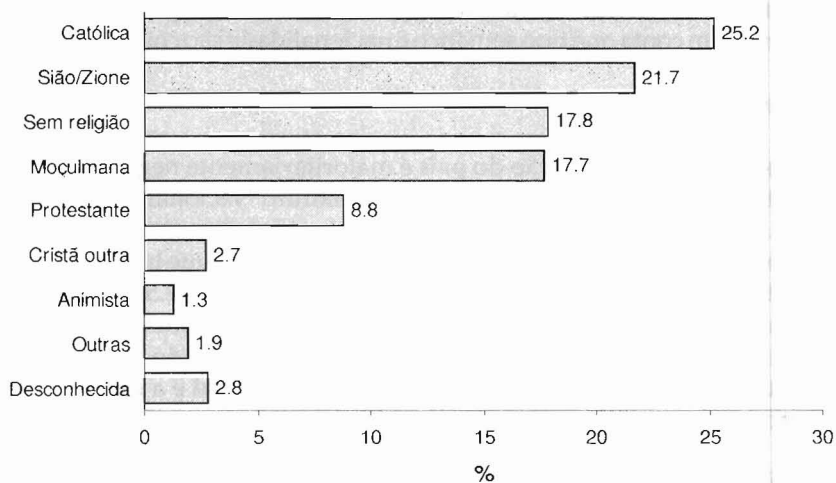


Figura 2.6 Religião: população urbana de Moçambique por religião, 1997

Fonte: INE (1999), *II Recenseamento Geral da População e Habitação, 1997*.

não têm religião (23,1%). Seguem-se os muçulmanos, com 17,8% e os sião/ziones, em percentagem semelhante (17,5%) (ver figura 2.6). Outras denominações religiosas cristãs constituem 11,4% e as crenças animistas estão presentes apenas em 2,1% da população (Instituto Nacional de Estatística, 1999: 44-45), apesar das suas práticas poderem estar parcialmente presentes em crentes de outras religiões, por força da sua agregação à cultura respectiva. Por esse motivo, a sua presença é maior nas zonas rurais, onde a cultura é de teor mais tradicional.

Línguas

A diversidade linguística de Moçambique é uma das suas principais características culturais. A língua oficial é o português, que tem funcionado como língua unificadora e comercial, apesar do inglês ter um lugar bastante proeminente, uma vez que muitas das relações comerciais e de outro teor se fazem com os países vizinhos, de língua inglesa. Porém, são uma dezena as línguas locais, com os seus múltiplos dialectos, que são línguas maternas para outros tantos grupos étnicos. As línguas mais representadas na comunicação familiar são o emakhuwa (26,1%), o xichangana (11,3), o elomwe (7,6%), o cisena (6,8%) e o echuwabo (5,8)%, sobretudo nas comunidades rurais, com excepção do xichangana, que tem uma boa representatividade relativa nas zonas urbanas (Instituto Nacional de Estatística, 1999: 38-39) (ver figura 2.7).

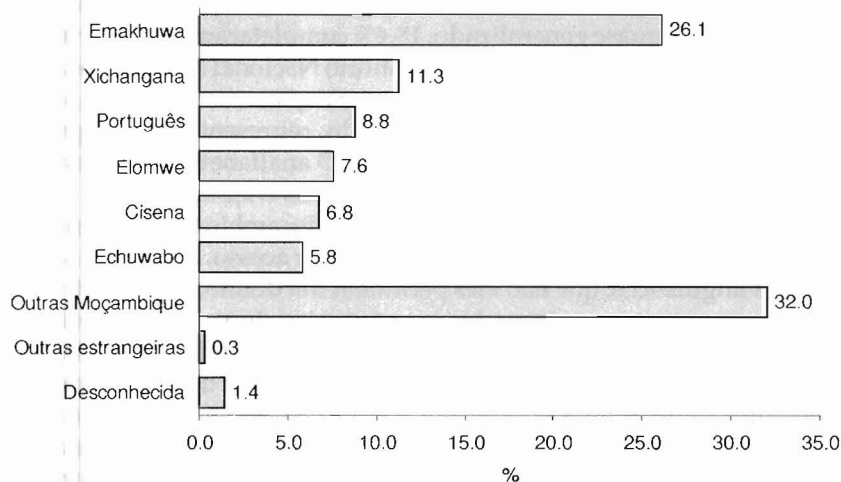


Figura 2.7 Línguas: população de Moçambique por língua mais falada em casa, 1997

Fonte: INE (1999), II Recenseamento Geral da População e Habitação, 1997.

A língua portuguesa é falada em família em 8,8% da população, com grande incidência nos centros urbanos. Observa-se que esta é língua materna sobretudo para as gerações abaixo dos 50 anos de idade (95%), o que significa cerca de um milhão de falantes, tendo quase nenhuma expressão acima dessa idade. Trata-se, portanto, de uma modificação cultural do tecido linguístico de Moçambique, em que se presume que as novas gerações se tenham afastado das raízes culturais das gerações mais velhas, o que situa o fenómeno, sobretudo, no pós-independência. Para este facto também contribuirá a presença crescente de portugueses em trabalhos temporários no território e o regresso a Moçambique de alguns retornados. Observa-se, pelos dados do II Censo, que há um decréscimo da percentagem das línguas maternas africanas que são mais faladas em casa, havendo um aumento de contrapartida na percentagem que ali fala o português. Ou seja, alguns moçambicanos de língua materna africana não falam em casa a sua língua, mas sim o português. Esta diferença situa-se nos 2,3%, o que significa 288.346 pessoas. Poder-se-á compreender este fenómeno ligando-o à necessidade de comunicar em português com a geração dos filhos, que poderão já ter o português como língua materna.

Escolaridade

Uma vez que o português é também a língua do sistema de ensino, estará este fenómeno associado às oportunidades de educação das novas gerações, com a proliferação dos estabelecimentos escolares. Constata-se, de facto, que de um analfabetismo quase generalizado, 18,4% completaram o nível primário e 2% o secundário do sistema de ensino (Instituto Nacional de Estatística, 1999: 32-33). Porém, isso aconteceu sobretudo nas gerações até aos 40 anos, que detêm 81,42% do primeiro e 84,29% do segundo, representando, no primeiro caso, 997.266 pessoas e, no segundo, 140.033. O analfabetismo era, em 1997, de 60,5%, com a maior incidência nas zonas rurais (72,2%).

Neste contexto, a Escola Portuguesa de Moçambique representa uma escola a que se aspira, mas a que poucos podem ter acesso, quer pelos seus antecedentes linguísticos, que não lhes permitem um domínio suficiente da língua portuguesa para corresponder às exigências do currículo português, quer pelo custo deste tipo de escolaridade.⁹ Considerando que haverá uma coincidência entre a classe média alta e a presença activa da língua portuguesa na família, serão as famílias moçambicanas dessa classe que procurarão o acesso a esta escola. Haverá ainda alguma relação entre o passado de assimilado dos progenitores, nesta altura dos avós, e o domínio da língua portuguesa e, conseqüentemente, o interesse em frequentar uma escola de currículo

9 A Escola Portuguesa de Moçambique não é gratuita (ver capítulo 3).

português. Finalmente, é de recordar que os indianos com nacionalidade portuguesa são relativamente numerosos e procurarão a Escola Portuguesa como o meio de aceder a um currículo de excelência para os seus filhos. Estas hipóteses têm resposta no capítulo seguinte. É ainda de considerar que a Escola Portuguesa serve de estímulo aos estudantes moçambicanos (de famílias que o possam suportar economicamente) para continuarem os seus estudos em Portugal.

É relevante questionar sobre o nível de domínio do português por este tipo de falantes. Um estudo realizado por Brito-Semedo em 1997 sobre a colocação dos clíticos em português, entre os alunos do 10.º ano das escolas oficiais moçambicanas de Maputo, usados aqueles como indicador do domínio sobre esta língua, levou à conclusão de que existe uma diferença significativa entre aqueles alunos e um grupo de controle de Lisboa. De facto, aqueles alunos desviaram-se, em muitos casos, em mais de 50% da norma-padrão. Isto significa que existe alguma dificuldade no domínio desta língua ao nível exigido pelo currículo português, o que poderá também limitar o ingresso na Escola Portuguesa dos alunos provenientes de escolas oficiais moçambicanas, a meio do seu percurso escolar.

A escola: génese e perspectivas

Enquadramento e percurso

A actual Escola Portuguesa de Moçambique encontra-se integrada num complexo – o Centro de Ensino e Língua Portuguesa – que inclui mais duas valências: um Centro de Recursos e um Centro de Formação. Apesar destas duas designações copiarem as que se integram no sistema educativo em vigor no território nacional, os seus objectivos são diversos e mais amplos, enformados pelo princípio da cooperação bilateral. Cada uma destas três unidades é apresentada no curso do texto, sendo a unidade *escola* a mais amplamente instalada e a mais desenvolvida.

A criação desta escola teve uma origem dupla: por um lado, um projecto de criação de escolas estatais no estrangeiro, a iniciar nos PALOP, integradas no sistema educativo português; por outro lado, o desejo da escola cooperativa de Maputo, já subsidiada pelo Ministério da Educação português, de obter a comparticipação do nosso governo para a construção de um edifício de raiz. O resultado foi a criação de uma escola estatal portuguesa, portanto gerida pelo estado português e segundo as suas leis, para a qual foram transferidos os alunos da escola cooperativa.

O modelo adoptado para esta escola é algo diferente do modelo de escola do território nacional, já que é necessário que ela se coadune com as necessidades e os costumes da comunidade a que responde. Por outro lado, a sua subsistência não pode emergir exclusivamente do orçamento do estado português, uma vez que serve uma população que não reside em Portugal e que, portanto, não se submete às finanças portuguesas. É assim que, entre outros aspectos, se trata de uma *escola integrada* na totalidade – a única do estado português no momento – uma vez que alberga alunos desde a pré-escolar até ao 12.^o ano, num leque de idades dos 3 aos 20 anos. É assim também que, seguindo os costumes de Moçambique e de toda a África austral, os alunos usam uniforme. E é ainda assim que a sua frequência obedece ao pagamento de

propinas significativamente mais elevadas que as cobradas no território nacional e que o processo de contratação de professores diverge daquele adoptado para este território. Tanto a criação da escola, com o respectivo enquadramento e formato, como todas as medidas que foi necessário implantar para a adaptar às circunstâncias deste novo modelo têm sido objecto de legislação específica.

Tal como determina a lei portuguesa, foi atribuído a esta escola um período de instalação de dois anos, de Julho de 1999 a Julho de 2001,¹ e foi determinado pelo governo que a escola deveria abrir no ano lectivo de 1999/2000, com a totalidade dos alunos da escola cooperativa, ou seja, mais de mil distribuídos por todos os níveis de ensino. Os preparativos para a sua abertura, com toda a novidade que o modelo implicou, foram feitos apenas em quatro meses. Foram encontrados inúmeros problemas e dificuldades, num extenso leque de aspectos, desde a contratação de gestores e de professores de todos os níveis de ensino que se deslocassem ou residissem em Moçambique, a mal-entendidos da comunidade portuguesa local no que respeita a gestão da escola pelo estado português e não pela escola cooperativa, que se arrastaram pelos dois anos de instalação e perturbaram o seu bom andamento. O belíssimo edifício da escola, construído de raiz pelo estado português, não se encontrava ainda completo nem tinha qualquer mobiliário, que só começou a chegar já o ano lectivo ia em curso. O edifício localizava-se na periferia da cidade, num espaço que se alcançava por uma estrada de areia e que tinha em tempos sido um pântano. As gravíssimas cheias de 2000 em Moçambique transformaram a estrada num canal apenas navegável e o recinto da escola num lamaçal profundo, pelo que as inundações levaram a que, por duas vezes, os alunos tivessem que ser evacuados por brigadas de militares estrangeiros que se encontravam no país a prestar apoio e se pusesse a escola a funcionar em diversos edifícios da cidade.

A legislação que criou a escola previu a constituição de um Conselho de Patronos, à imagem do que se tinha feito com a Escola Portuguesa de Macau, apesar das suas diferenças fundamentais: esta tem uma gestão tripartida, sendo uma das entidades o Estado português, enquanto que a de Moçambique é totalmente gerida por Portugal. Sentaram neste conselho o Ministério da Educação, o Ministério dos Negócios Estrangeiros e a Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino. De notar que qualquer instituição portuguesa no estrangeiro se encontra, por lei, sob a alçada automática do Ministério dos Negócios Estrangeiros através da sua embaixada local, sem que este esteja representado nos seus órgãos de gestão. De notar ainda que, uma vez determinado que a gestão desta escola pertencia ao Estado português, nada mais havia a tratar com a escola

1 As entidades que contribuíram marcadamente para a instalação da Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa encontram-se listadas em anexo.

cooperativa. Acresce que foram dadas a este conselho atribuições que pertenciam, por lei, a órgãos do Ministério da Educação, como, por exemplo, aprovar o orçamento. A existência de um conselho desta natureza, com contradições e falta de clareza de atribuições, levou a actuações desconcertadas dos seus membros, tendo contribuído para dificultar a instalação e a gestão de uma escola que procurava encontrar novos caminhos de funcionamento, adequados, por um lado, aos objectivos preconizados na lei e, por outro, à realidade local. O entrelaçamento destas duas exigências foi muito difícil de conciliar.

No fim dos dois anos de instalação, a escola tinha alcançado estabilidade e realizado projectos educativos importantes; era reconhecida como a melhor escola de Moçambique, entre as de currículo português e não só, e constituiu-se no modelo para as escolas particulares existentes; era ainda amada pelos alunos, que defendiam as suas cores nos campeonatos desportivos com outras escolas, com vários prémios ganhos.

A Escola Portuguesa de Moçambique continua a existir, bem como o Centro de Ensino e Língua Portuguesa onde se insere. Seis anos passados, continua em regime de instalação e não é do conhecimento público os progressos que tem feito. À criação desta, deveria ter-se seguido a de Angola, mas o processo de Timor Leste colocou a Escola Portuguesa neste país como uma prioridade. É pena que as pressões de gestão interna do país não deixem espaço para uma política mais incisiva da língua e da cultura portuguesas no exterior e para o apoio e visibilidade que as instituições já existentes merecem do Estado português. Elas sobrevivem, na maior parte das vezes, pela dedicação dos seus funcionários, que, incógnitos, vão prestando um inestimável serviço à Pátria, aos seus concidadãos na diáspora e à imagem de Portugal no exterior.

Antecedentes: a escola-cooperativa

Após a independência de Moçambique em 1975, a primeira escola de currículo português aberta naquele país foi resultado da iniciativa de um pequeno grupo de pais, cidadãos portugueses, nomeadamente das empresas portuguesas que ali aventuravam a sua actividade, para dar resposta à necessidade de continuidade na educação dos seus filhos, que os acompanhavam, e assim criar uma contrapartida às insuficiências do sistema nacional de educação moçambicano. Em Fevereiro de 1986, com 94 alunos e 4 professores do ensino primário, deu, então, início à sua actividade a Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, que ficou conhecida por EPM ou, simplesmente, Cooperativa. Esta escola, de direito privado português, mais tarde também legalizada face a Moçambique de cujo Ministério da Educação obteve alvará,² regia-se

2 Alvará de 15 de Maio de 1987.

pelo estatuto do ensino particular e cooperativo português e sobreviveu, até 1990, com recurso a apoios de diversas entidades do governo português. Em 1991, a escola assinou um contrato de associação com o Ministério da Educação português, através da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, que a colocava como subsidiada do Estado português e a obrigava a assegurar a escolarização gratuita dos alunos portugueses, sendo fixadas propinas para os restantes – moçambicanos e de outras nacionalidades.³

Tendo começado por ocupar uma moradia no bairro do Alto Maé, em Maputo, o seu crescimento levou-a a procurar instalações mais amplas, o que a alojou, por aluguer, em vários dos pavilhões pré-fabricados da Feira Agro-Comercial e Industrial de Maputo, depois da independência designada por Facim – Feira Internacional de Maputo. Estes pavilhões, dado o tipo de construção precário para servir a Feira apenas uma vez por ano, não reuniam condições para a prática lectiva, razão pela qual a Cooperativa se viu obrigada a proceder a pequenas obras de adaptação, tais como a divisão dos pavilhões com painéis de contraplacado e a colocação de quadros pretos. Estes pavilhões também não tinham qualquer isolamento nem ventilação suficiente, o que os tornava extremamente quentes na estação do calor, que, como se sabe, ronda, muitas vezes, os 40 graus. Progressivamente, a Cooperativa foi fazendo algumas melhorias, entre as quais vedar um espaço para a educação física e colocar aparelhos de ar condicionado nalgumas salas. Na estação das chuvas, a protecção dos pavilhões não era muito eficaz, pelo que pingava dentro de algumas salas de aula, e o acesso a eles, de piso irregular, era abundantemente inundado, o que dificultava a passagem. Era recorrente nos boletins da escola, na expressão dos seus utentes, a referência às condições físicas adversas.⁴ Mas, sobretudo, esta localização tinha o inconveniente de, no período de actividade daquela feira – todos os Setembros/Outubros – a cooperativa ser obrigada a desmontar as adaptações previamente feitas e, no início de cada ano lectivo, imediatamente a seguir à feira, as montar de novo e com grande pressão de tempo, pois, mesmo assim, já o ano lectivo se iniciava com atraso em relação a Portugal.

Face a estas dificuldades, em 1993 a Cooperativa deliberou projectar um edifício próprio, para cujo financiamento decidiu criar um fundo de investimento através da cobrança de uma quota mensal. Entendia a Cooperativa que a EPM, embora subsidiada pelo governo português, é uma entidade de

3 *Laço de União. Boletim Informativo*, 1/92, 08/12/92, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 2 (o primeiro boletim informativo a ser publicado por esta escola).

4 Por exemplo, no artigo “O que pensam os encarregados de educação”, *Laço de União. Boletim Informativo*, s/n (distribuído no início do ano lectivo de 1993/94, provavelmente correspondente ao n.º 4/93), Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 14.

direito privado, dispondo de soberania para, respeitando princípios éticos elementares, ditar regras próprias semelhantes ou distintas das regras das escolas públicas, subentende-se, portuguesas.⁵

Em 1992, com a abertura do país ao investimento estrangeiro, a EPM tinha já 1100 alunos, 80 professores e 40 funcionários, altura em que a Cooperativa solicitou aos sócios uma contribuição mais significativa. Dizia ela que “o custo da formação por aluno é de 168 mil escudos e o subsídio do estado português é de 117 o que corresponde a um défice por aluno de cerca de 51 mil escudos”.⁶ Apesar da contribuição dos sócios ter perfeito 53 mil escudos, por razões estatutárias apenas 25% destes poderiam ser afectados aos gastos correntes, pelo que, pelas contas da Cooperativa, cada aluno português representava um défice de 38 mil escudos. Desta maneira, os restantes 75% eram depositados no fundo destinado “à construção das futuras instalações da escola” e, com ele, a Cooperativa obteve, em Janeiro de 1993, das autoridades municipais – o Conselho Executivo de Maputo – os direitos de utilização de um terreno para o efeito, a parcela n.º 141 do bairro da Costa do Sol, junto ao viveiro do Jardim Botânico do Conselho Executivo da Cidade de Maputo. Em contrapartida, o retorno obtido dos alunos moçambicanos, que constituíam, segundo a direcção da Cooperativa, 85% dos “cidadãos estrangeiros” na escola, era muito pequeno, pois esses alunos representavam apenas 15% da população escolar. O termo “estrangeiros” era utilizado pela direcção da Cooperativa, e possivelmente pelos sócios, por se tratar de uma escola de currículo português, idealizada para os portugueses e, portanto, por contraponto a estes – mas sendo esta escola uma entidade moçambicana, na verdade eram os portugueses os cidadãos estrangeiros no país e na escola; em qualquer caso, todos tinham que ser sócios para poderem matricular os seus filhos, o que significa que não havia diferença entre portugueses e moçambicanos face à sua posição na Cooperativa, apesar dos alunos moçambicanos e demais não portugueses pagarem montantes de propinas superiores, alegadamente devido ao subsídio do Estado português se destinar aos alunos portugueses.⁷ A Cooperativa terminava informando que não possuía recursos próprios para a construção de uma escola e que os montantes até então acumulados eram também insuficientes. O problema residia no facto de os direitos adquiridos sobre o terreno implicarem o início da construção no prazo de dois anos.

5 *Idem, ibid.*

6 *Laço de União. Boletim Informativo*, 2/92, 01/04/93, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de ensino, C.R.L., p. 2.

7 Esta situação não se verifica na “nova escola” porque, de facto, se trata de território português, mas essa diferença de estatuto nunca foi considerada na sua verdadeira dimensão nem pela Cooperativa, que se manteve mesmo depois de fechar a escola, nem pelas autoridades portuguesas. De qualquer modo, a “nova escola” não discrimina entre portugueses e estrangeiros em termos de propinas ou qualquer outro.

Em 1993, e de acordo com a redistribuição das funções de apoio a escolas no estrangeiro entre o Ministério da Educação e o Ministério dos Negócios Estrangeiros, o subsídio recebido anualmente pela EPM passou a ser pago pelo Instituto Camões.⁸ O director da Cooperativa de então, Dr. Santos Silva, refere mesmo que era este subsídio que constituía a grande percentagem dos recursos da escola.⁹ Este director informava ainda que já se tinha identificado uma entidade financiadora – o Banco de Fomento e Exterior – que tinha como presidente do conselho de administração o Dr. Miguel Cadilhe. Entretanto, foi publicada no jornal *O Emigrante*, de 1 de Outubro desse ano, a seguinte notícia:

Um projecto para a construção da escola, no valor de 300 mil contos, foi apresentado pela Associação dos Portugueses em Moçambique e, segundo Carlos Oliveira [deputado do PSD], está agora a ser avaliado pelo Governo de Lisboa para apoio.¹⁰

Pensava-se, por isso e segundo aquele deputado, que a situação estaria resolvida até ao ano seguinte e, dizia ele, “o governo está ciente da *importância estratégica* de uma escola portuguesa aqui” (destaque do A.).¹¹ O Dr. Santos Silva referiu ainda, na sua entrevista, que um departamento do Ministério da Educação se encontrava a elaborar o respectivo projecto de arquitectura, sendo também responsável pelo acompanhamento dos trabalhos. E já então se dizia que o novo “recinto escolar” tinha sido concebido como “um espaço alargado de difusão de outras formas de cultura”,¹² o que veio de facto a concretizar-se em 1999, no Centro de Ensino e Língua Portuguesa, integrante de uma escola e de outras unidades, como adiante se abordará. Portanto, estava a Cooperativa ciente da inovação que envolveria essa nova escola, que, naturalmente, não seria meramente a construção de um edifício para albergar a “sua escola”. Esta concepção implicava ainda o grande interesse do Instituto Camões, que esperava ali integrar os seus projectos.¹³ Contudo, isto não veio a acontecer.

8 Este subsídio foi, em 1995, de 185.000 contos (escudos portugueses), representando 54,56% do total dos proveitos do orçamento desse ano (em *Orçamento 1995*, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL).

9 *Laço de União. Boletim Informativo*, s/n (distribuído no início do ano lectivo de 1993/94, provavelmente correspondente ao n.º 4/93), Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 3.

10 “Portugueses em Maputo. À Espera da Nova Escola”, *O Emigrante*, Lisboa, 1/10/93.

11 *Idem ibid.*

12 *Laço de União. Boletim Informativo*, s/n (distribuído no início do ano lectivo de 1993/94, provavelmente correspondente ao n.º 4/93), Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 3.

13 *Idem ibid.*

O projecto: a “nova escola”

No seu boletim de Junho de 1993, a Cooperativa informa os seus associados de que havia já realizado (1) o levantamento topográfico, (2) sondagens, ensaios de campo e estudos de geotecnia e (3) o reconhecimento das condições em que se iria processar o saneamento e o abastecimento de água e energia eléctrica. Este artigo era acompanhado por uma fotografia do local.¹⁴ Informa ainda que “o Departamento de Gestão de Reservas Educativas do Ministério da Educação,¹⁵ a quem a EPM solicitou a elaboração do projecto”, havia já recebido e analisado a informação que lhe havia remetido sobre o número de alunos, anos e turmas. Aguardavam, então, o despacho do secretário de estado dos Recursos Educativos em relação ao pedido de construção do edifício da “nova escola”, como a Cooperativa a designava, o que levaria à deslocação de uma equipa técnica a Maputo para reconhecimento do local e detalhamento do projecto, que se esperava tivesse lugar em Julho seguinte. Esta visita marcaria o início do empreendimento e esperavam obter no fim desse ano o respectivo projecto arquitectónico e os seus custos. Por isso, apelava-se à capacidade da Cooperativa para congregar esforços para obter os recursos necessários que, segundo uma estimativa preliminar, alcançaria os três milhões de dólares. Assim, foi aprovado na Assembleia Geral de sócios de 17 de Janeiro de 1994 o aumento das quotizações dos sócios em 50%.¹⁶ De notar que a Cooperativa usa indiferenciadamente o termo “quota” quer para a quota devida dos seus associados quer para as propinas a cobrar por cada aluno. Os encarregados de educação criam que não havia lugar a pagamento de propinas, mas a uma quota acrescida quando os sócios tinham filhos na escola – que deveriam ser todos, afinal – o que representava, portanto, algum tipo de gratuitidade de frequência (especialmente, para os portugueses). Recorde-se que estava mesmo acordado com o Governo português a cobrança de propinas – ou a sua isenção – como atrás se referiu.

O assunto da construção das novas instalações tem uma presença cada vez mais recorrente nos boletins informativos seguintes (de 1995 e 1996).¹⁷ Assim, naquele em que se informa que o Governo português teria já seleccionado as empresas de construção e fiscalização, apenas faltando a sua homologação, também ali se retoma o assunto das receitas, aludindo que a última Assembleia havia aprovado um acréscimo das quotas e das propinas, em

14 *Laço de União. Boletim Informativo*, 3/93, 01/06/93, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 2.

15 Tratava-se, de facto, do Departamento de Gestão de Recursos Educativos – DEGRE.

16 *Laço de União. Boletim Informativo*, 3/93, 01/06/93, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 1.

17 A seguir a este, existiu apenas cerca de mais um ano de vigência do *Laço de União*, que foi substituído pelo *CELP Informação*, no momento em que foi firmado o acordo para a construção de um edifício para a Escola Portuguesa entre os governos português e moçambicano, em 28/7/95.

1996 já referidas como tal,¹⁸ e que a Cooperativa tinha recorrido a receitas alternativas, como bolsas de estudo de empresas de capital português ou misto e a instalação, por oferta, do laboratório de informática, com o objectivo dali extrair receitas através de cursos extra-curriculares, para além de outras iniciativas. A homologação pelo Conselho de Ministros da empresa construtora e da comissão fiscalizadora foi anunciada no boletim seguinte.¹⁹

Tendo em mente que os sócios da cooperativa eram os encarregados de educação dos alunos da sua escola e, ao mesmo tempo, os emigrantes portugueses em Maputo, de longo ou curto período de residência, é fundamental compreender a noção que esta comunidade foi interiorizando acerca do que viria a ser a “nova escola”. Originalmente, pretendia a Cooperativa e, portanto, a comunidade portuguesa, um edifício novo para alojar a escola-cooperativa, tal como ela estava por si estabelecida e gerida. Com a adesão do Ministério da Educação português ao projecto e o interesse do Instituto Camões, tomou ele proporções de âmbito cultural que extrapolava a função escola, como foi referido em boletins informativos de 1992. Porém, parece que as implicações deste facto não terão sido de todo compreendidas pelos associados, já que se continuava a acreditar que seria a Cooperativa a cobrir os custos da sua construção, apesar da abrangência deste novo conceito de estabelecimento. De qualquer modo, não estavam os associados seguros do seu perfil, pois um artigo do boletim informativo da EPM refere que “a nova Escola Portuguesa a construir [seria] um espaço, não só para o ensino, mas também para as artes e letras, desporto e convivência social”,²⁰ o que não se coaduna com os objectivos que haviam sido delineados no Acordo de Cooperação Bilateral visando a criação do Centro de Ensino e Língua Portuguesa de Maputo (CELP), celebrado nesta cidade em Julho de 1995.²¹ Diz este acordo que aquele centro se estruturaria em duas componentes:

- a) escola direccionada para o ensino básico e secundário, integrando alunos portugueses e aberta a jovens moçambicanos;
- b) centro de cultura para utilização da escola e formação de professores.

Pelos objectivos enunciados no mesmo acordo, a tónica é posta no ensino e difusão da língua e cultura portuguesas e na oferta de uma formação de base

18 CELPInformação. *Boletim Informativo*, Outubro, Novembro, Dezembro de 1996, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 3.

19 CELPInformação. *Boletim Informativo*, Janeiro, Fevereiro, Março de 1997, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 4.

20 CELPInformação. *Boletim Informativo*, Outubro, Novembro, Dezembro de 1996, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 4.

21 “Acordo de Cooperação entre a República Portuguesa e a República de Moçambique visando a criação do Centro de Ensino e Língua Portuguesa de Maputo”, de 28/07/95, *Diário da República*, 1 Série-A, 07/09/96, pp. 3033-4.

cultural portuguesa a futuros quadros moçambicanos. Do mesmo modo, foi esquecido pela Cooperativa o parágrafo do Acordo que refere:

As actividades a desenvolver no Centro de Ensino e Língua Portuguesa de Maputo obedecerão a plano a estabelecer pelas autoridades portuguesas competentes, que designarão o modelo de gestão respectivo, procedendo à orientação pedagógica e científica da escola, bem como à definição e avaliação da acção do *centro cultural* adjacente (destaque do A.).

De facto, a Cooperativa aproveita este acordo para avançar com uma mudança radical de imagem do seu boletim informativo e, sobretudo, de nome, que de *Lação de União* passa a *CELPInformação. Boletim Informativo da EPM – Cooperativa de Ensino, CRL*. Ou seja, assumiu-se imediatamente como a residente do CELP, de cujo nome se apropriou.

Em 1998, no seu *CELPInformação* n.º 6,²² é dada a notícia de que se encontra em construção o edifício “onde irá funcionar a Escola” e que os técnicos da obra esperam concluí-la em Janeiro de 1999. O atraso de dois meses que então se verificava devia-se a inundações na zona, que terão obrigado a alterações nas fundações. E já aqui se falava da falta de acessos em condições, para o que sugeriam a intervenção urgente dos dois governos. Ver-se-á como, no primeiro ano de funcionamento deste edifício, estas questões se mostraram de novo, e com muita veemência, pertinentes.

É no número 8 do seu boletim que a cooperativa anuncia, finalmente, a data de funcionamento da “*nossa Nova Escola*” (nas suas palavras, destaque do A.) como sendo o ano lectivo seguinte: 1999/2000.²³ Também aqui é dada a notícia de que a EPM – Cooperativa de Ensino, CRL foi “convidada a *participar* na gestão da futura escola” (destaque do A.). Esperava esta Cooperativa que fosse assinado um acordo com o Ministério da Educação, onde ficasse estabelecido o seu papel na gestão da “futura Escola Portuguesa de Maputo”. Anunciava-se ainda que os sócios teriam “oportunidade de se pronunciar sobre o modelo de gestão e o funcionamento da Nova Escola”, com base nesse acordo. Estava passada, assim, a ideia aos seus membros de que o modelo de escola que integrasse o CELP teria a gestão directa da comunidade portuguesa em Maputo, tal como acontecia com a gestão da escola-cooperativa. É hoje difícil de dizer se esta era realmente a ideia inicial do Ministério da Educação, passada através dos seus dirigentes e técnicos, ou se o facto da Cooperativa

22 *CELPInformação. Boletim Informativo*, 6, Fevereiro-Março de 1998, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 3.

23 *CELPInformação. Boletim Informativo*, 8(a), Outubro-Novembro de 1998, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 3. [Nota da autora: com o mesmo número 8 e a mesma data foram publicados dois boletins, que são aqui, por isso, designados por (a) e (b)].

desejar manter a sua hegemonia a levava a hiperbolizar as palavras do Ministério. Na realidade, a ideia que viria a ser concretizada por este organismo era a de uma participação indirecta e marginal da Cooperativa, através da sua presença no Conselho de Patronos do CELP (de que se falará adiante).

Curiosamente, é no mesmo *CELPI* *Informação* que a Cooperativa apresenta a questão do Ministério ter enviado, primeiro, uma minuta oficiosa traduzindo um plano de intenções sobre o papel da primeira na futura escola, que seria favorável à sua intervenção significativa, seguida de outra, em que esta intervenção se apresentaria, segundo a Cooperativa, vazia de conteúdo. Por isso, esta publica a carta de resposta ao ministro da Educação, onde é feita menção à necessidade de “garantir uma participação mais equilibrada do Estado português e da comunidade [ali] residente” na gestão da escola. Nesta óptica, os associados aceitavam explicitamente que a entidade máxima da escola, onde as duas partes estariam representadas, fosse do tipo de um conselho de administração, ao qual se subordinaria e prestaria contas. Propõe a cooperativa que estivesse ainda representado neste conselho a Associação Portuguesa de Moçambique, sobretudo pela sua abrangência ao resto do país. Nessa carta, a Cooperativa avança detalhadamente indicações sobre o modo como o pessoal docente e não docente deveria ser recrutado e organizado, talvez partindo do princípio da sua intervenção directa no assunto. Da presença do ministro da Educação em Moçambique por essa altura resultou também uma conversa onde a Cooperativa teve a oportunidade de contestar o conteúdo da segunda minuta. Consta-se, pelos acontecimentos que se seguiram à abertura da Escola Portuguesa, que foi contraproducente que o Ministério tivesse avançado, primeiro, com a ideia de uma tal liberalização da gestão da escola, completamente impossível de concretização pelos motivos que abaixo se explicam, para depois retroceder drasticamente, gorando assim as esperanças à Cooperativa, que é o mesmo que dizer, à comunidade portuguesa em Maputo. Esta, de qualquer modo, tendo tido originalmente a iniciativa de solicitar instalações para a sua escola e o modo como sempre se exprimiu em relação à nova escola como coisa sua, não iria aceitar facilmente abrir mão da sua gestão. Um aspecto que, curiosamente, parecia tacitamente assente entre as duas partes, talvez por isso nunca abordado, era a transferência de todos os alunos da escola-cooperativa para a nova escola, o que de facto aconteceu sem qualquer entrave, quando esse facto poderia ter sido usado pela Cooperativa para negociar a sua posição face à nova escola. Associado a esta questão estava ainda o encerramento da escola-cooperativa e, portanto, da cooperativa em si, cuja existência só se justificava enquanto a sua escola funcionasse, mas este facto não foi jamais abordado pelas duas partes, cooperativa e Ministério da Educação. Curiosamente, a Cooperativa não foi desactivada depois da sua escola deixar de existir e ainda hoje tem existência legal e algumas actividades, com os fundos gerados e os subsídios recebidos durante a sua actuação como escola.

Uns meses depois, em Fevereiro de 1999, a Cooperativa encarava ainda, aliás como continuava a acontecer, surpreendentemente, dois anos passados, a abertura da escola do Estado português como uma mera transição de instalações, como o refere numa nova carta enviada ao ministro da Educação com carácter de urgência.²⁴ Entre assuntos de ordem logística relativos ao funcionamento de um estabelecimento de ensino, ali exprime a necessidade de acautelar que o corpo docente, incluindo os professores requisitados, obtenha colocação na nova escola, bem como os demais trabalhadores, e se proceda mesmo a novas requisições. Ora, tratando-se de uma escola oficial, mais a mais gerida por outrem, não poderia a Cooperativa tomar a iniciativa de requisitar professores para o seu quadro de pessoal, nem há, pela legislação vigente, lugar a *requisições*, mas a *destacamentos* entre órgãos do mesmo ministério, neste caso entre escolas. Este detalhe legal evidencia, por um lado, o convencimento, por parte da direcção da Cooperativa, da sua gestão directa na nova escola e, por outro, o desconhecimento das leis da administração pública portuguesa, o que, entre outras razões, indicia a indispensabilidade de uma gestão técnica directa por parte do Ministério da Educação. Ou, ainda, a ideia de que essa escola continuaria a ser de regime particular. De qualquer modo, não era legalmente possível nem desejável entregar-se a gestão de uma escola pública a uma entidade privada. Estes factos denotam, enfim, que não houve o entendimento, por parte da Cooperativa, das limitações da sua actuação dentro do quadro legal da nova escola, quer porque o Ministério não terá explicado as razões das suas escolhas quer porque a Cooperativa, no seu desejo de se manter à frente da escola, não o terá compreendido. O que é certo é que este mal-entendido foi um seríssimo constrangimento para os dois primeiros anos da instalação da escola, de que resultaram situações muito graves, mais a mais porque a comissão instaladora do CELP não foi *ab initio* posta ao corrente destes antecedentes.

No Ministério da Educação, foi a certa altura do processo, simultaneamente com o arranque da construção do edifício, constituído um Grupo de Missão, tendo por Encarregado de Missão o Dr. José Cardim, “com o objectivo de preparar e coordenar a implementação de escolas portuguesas”,²⁵ que tentava agilizar os aspectos de concepção e funcionamento do projecto, na altura com o foco principal de actuação sobre a criação do CELP-Maputo, mas também iniciando trabalhos dirigidos para o projecto seguinte, o CELP-Luanda. Curiosamente, apesar deste órgão dever ser o natural interlocutor no processo e ter inclusivamente estado representado nas várias reuniões havidas em Maputo, entre a Cooperativa e o Ministério da

24 CELP Informação. *Boletim Informativo*, 10, Janeiro-Fevereiro de 1998, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 3.

25 Resolução n.º 9/98 (2.ª série), de 30 de Dezembro de 1997, publicada no *Diário da República*, 17, II Série, 21/01/1998.

Educação, com a presença do DEGRE (Departamento de Gestão de Recursos Educativos, órgão do Ministério da Educação responsável pelo projecto de construção), não foi mencionado pela primeira em quaisquer dos artigos do seu boletim informativo. O grupo de missão foi dissolvido em 15 de Setembro de 2000, por despacho de 13 do mesmo mês do ministro da Educação, Dr. Guilherme d'Oliveira Martins. Nessa altura, estava em funcionamento pleno, já há um ano, a Escola Portuguesa de Moçambique e tinha-se dado início ao projecto do CELP-Luanda.

A concepção

No começo do ano de 1999, o edifício estava ainda em construção, mas mostrava-se urgente para o Ministério da Educação dar finalmente vida ao Centro de Ensino e Língua Portuguesa (CELP) de Moçambique, de modo a não arrastar por mais tempo o projecto, já com três anos de existência. Este tinha como novidade, para além do conceito que presidia à existência do próprio centro, integrar a primeira Escola Portuguesa exclusivamente estatal fora do território nacional. Conceptualmente, pretendia-se que o CELP fosse uma presença da língua e da cultura portuguesas em território moçambicano, abarcando um centro de documentação e um centro para formação de professores, a par da instituição escolar, tal como depois seria explicitado no decreto da sua criação.²⁶ Este conceito sugeria, portanto, que se projectava uma intervenção cultural e de cooperação bilateral muito para além de proporcionar a escolaridade portuguesa aos residentes de Moçambique, portugueses ou de outras nacionalidades.

O conceito de escola que este projecto implicava era completamente diferente da variedade de escolas e centros até então existentes no estrangeiro, que têm habitado, algo indevidamente, a designação de Escolas Portuguesas, pela simples razão de oferecerem algumas aulas de língua portuguesa por semana, em paralelo com os currículos nacionais, no caso das escolas, ou em exclusivo, no caso dos centros. É, portanto, o conjunto dessas aulas ministradas num mesmo edifício que, até então, tinha tomado a designação de Escola Portuguesa.

O projecto escolar de Moçambique é ainda diverso do das escolas particulares ou cooperativas de iniciativa local, totalmente privadas e parcialmente subsidiadas, ou não, pelo Estado português, que seguem o currículo oficial das escolas de Portugal. Esta comparticipação tem sido dada de duas formas: (1) através de subsídios anuais às escolas particulares que possuem aquilo a que se chama "paralelismo pedagógico" (pressupondo-se, com as

26 Decreto-Lei n.º 241/99, de 25 de Junho.

escolas oficiais de Portugal)²⁷ – de que são exemplo as Escolas Portuguesas de Maputo e de Luanda, que se constituíram em cooperativas de país, pela iniciativa destes, há mais de uma década; (2) através de uma participação directa em termos de quota, em paralelo com outros investidores, de que existe apenas um exemplo – a Escola Portuguesa de Macau. Pela forma da sua constituição, a gestão que a esta foi aplicada inclui um conselho de patronos, de modo a que nessa gestão possa estar representado cada um dos seus investidores. Tanto num caso como noutro, o estado português comparticipa ainda através da disponibilização de professores nacionais, que para aquelas escolas são requisitados.²⁸

Pretendia o Ministério da Educação que o CELP iniciasse a sua actividade com a activação da Escola e que esta abrisse as suas portas no Outono de 1999, ou seja, para o ano lectivo de 1999-2000. Dizia o jornal *Público*, num artigo intitulado “Ministério da Educação assume gestão da EPM” (destaque do A.), em fins de 1998:

Criar uma rede internacional de escolas nos países de expressão portuguesa é o objectivo de Portugal. O Ministério da Educação vai assumir a tutela administrativa e pedagógica da Escola Portuguesa em Maputo, tendo disponibilizado já 300 mil contos para a expansão do sistema educativo de Moçambique.

Este artigo informava ainda que estava previsto que a Escola Portuguesa de Maputo (a nova escola)²⁹ “[entrasse] em funcionamento no início do próximo ano lectivo (Setembro de 1999)” e que se pretendia que aquela instituição fosse “um *projecto exemplar e nuclear* para que o estado português [avançasse] com a criação de uma rede internacional de escolas portuguesas nos vários países africanos de expressão portuguesa” (destaque do A.).

Esta decisão foi concretizada em Março do ano seguinte, 1999, altura em que o edifício se encontrava ainda em construção e sem que quaisquer preparativos administrativos e de planeamento de teor operacional tivessem sido iniciados. Era, pois, evidente que, para proceder aos preparativos organizativos, logísticos e pedagógicos, era curtíssimo o tempo que nos separava do início do funcionamento da Escola Portuguesa de Moçambique. Foi nessa altura

27 Ofício n.º 08343, NEPC/PP/Proc.º 2707/99, de 22/02/99, do Departamento da Educação Básica, e Ofício n.º 10049, NES, de 07/08/97, do Departamento do Ensino Secundário. O conceito de “paralelismo pedagógico” está, entretanto, a ser revisto, por aplicação desadequada a escolas privadas fora do território nacional.

28 A requisição implica que os encargos respectivos pertençam à entidade requisitante, neste caso, as escolas.

29 Inicialmente, designava-se a nova escola também como Escola Portuguesa de Maputo, o que trazia ainda mais confusão entre a escola-cooperativa e a futura escola do Estado Português. Só o decreto-lei da sua criação a viria a designar por Escola Portuguesa de Moçambique, assim a distinguindo da anterior.

que o então ministro da Educação, Prof. Eng.^o Marçal Grilo, me solicitou colaboração, tendo em conta o meu conhecimento, simultaneamente, do Ministério de Educação e de Moçambique, pelos vários anos dedicados ao primeiro e muitos outros de recente residência e trabalho no segundo, bem como, ainda, da dinâmica da cooperação internacional. A resposta tinha de ser dada no dia seguinte... Pelas vivências e experiência pessoais passadas e pela minha dedicação à causa educativa, acreditei no projecto, na sua necessidade e importância estratégica e no seu potencial. Foi assim que, com a consciência de se tratar de uma tarefa difícil, sobretudo pelo pouco tempo e os poucos recursos disponíveis, mas de valor inegável, e contando que disporia do interesse e do apoio do Governo na empresa, expressos pelo primeiro-ministro, Eng.^o António Guterres,³⁰ iniciei os preparativos para que se abrisse a Escola Portuguesa de Moçambique no ano lectivo seguinte, ou seja, dali a poucos meses. Porém, este foi um arranque cheio de obstáculos e contratempos, como seriam também os dois anos de instalação.

As instalações

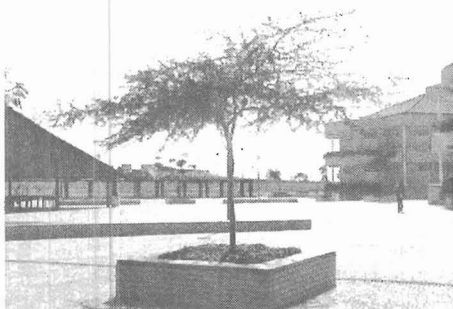
No final de 1997 é dado início à construção do edifício, tal como seria anunciado pelo *CELPInformação* de Fevereiro/Março desse ano.³¹ Numa área de 27.000 m²,³² o edifício projectava-se para ocupar cerca de um terço, implicando um investimento de 1,130 milhões de contos (em escudos portugueses),³³ que veio, na realidade, a ascender a cerca de 1,5 milhões. Trata-se de um complexo de dois edifícios ligados entre si, um dedicado às actividades lectivas e o outro dividido em vários espaços, adequados a diversos propósitos, entre eles o Centro de Recursos e o Centro de Formação de Professores. Este complexo, de cor amarelo ocre e telha lusa, rasga-se em janelas amplas e numerosos varandins, donde pendem buganvílias, dando um aspecto bem mediterrânico à fachada. A escadaria de acesso valoriza a entrada soerguida, quer para o átrio principal quer para o auditório adjacente, conjunto que é enquadrado por uma larga calçada portuguesa (ver foro 3.2). Lateralmente, à

30 No artigo "Ministério da Educação assume gestão da EPM", *Público*, citado em *CELPInformação. Boletim Informativo*, 8(b), Outubro-Novembro de 1998, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.

31 *CELPInformação. Boletim Informativo*, 6, Fevereiro-Março de 1998, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 3.

32 Acordo de Cooperação entre a República Portuguesa e a República de Moçambique visando a criação do Centro de Ensino e Língua Portuguesa de Maputo, de 28/07/95, *Diário da República*, I Série, A, 07/09/96, pp. 3033-4.

33 No artigo "Ministério da Educação assume gestão da EPM", *Público*, citado em *CELPInformação. Boletim Informativo*, 8(b), Outubro-Novembro de 1998, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.

**Foto 3.1**

A Micaia mandada plantar no adro da Escola Portuguesa de Moçambique pela A. em 2000 (foto de 2003)

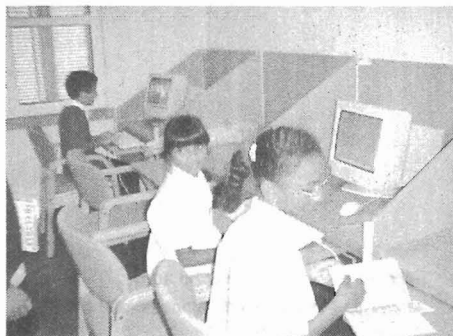
direita, espraia-se um bom espaço relvado e florido e, à esquerda, um parque automóvel e um amplo alpendre de colmo à maneira sul-africana para recolher do sol tropical os alunos no recreio. A arquitecta projectista, Maria Júlia Mago, fez questão de mandar plantar árvores de grande porte locais, nomeadamente uma amendoeira índica, em posições estratégicas do jardim, em coordenação com árvores mediterrânicas, como um pinheiro e uma oliveira. Veio, porém, a constatar-se que havia alguma dificuldade em fazer vingar esta última naquele tipo de terreno húmido. No entanto, a micaia, árvore africana escolhida como o símbolo da escola, estava ausente deste projecto, pelo que foi preocupação minha, como presidente da comissão instaladora, plantar um exemplar em local de evidência (ver foto 3.1).

A escolha concretizou-se num canteiro em frente do portão de entrada, mas as duas primeiras micaias, transplantadas da savana e sem que houvesse prática de trasladação de uma planta semelhante, não vingaram. Na altura em que me retirei das funções de gestão do CELP, a terceira micaia parecia querer resistir e oferece hoje já uma copa considerável.

Murado e com o portão de acesso pedonal ao lado do portão para viaturas, a dificuldade de gerir a entradasimultânea de viaturas e de pessoas no recinto do CELP levou a solicitar posteriormente ao Ministério da Educação a

**Foto 3.2**

Vista lateral da Escola Portuguesa de Moçambique, 1999

**Foto 3.3**

Sala de Informática,
Centro de Recursos, 2000

construção de um segundo portão lateral só para acesso pedonal. Atrás do edifício, recortado com vários pátios, situa-se um campo de jogos polivalente, destinado a desportos de bola variados, ladeado por uma latada de buganvílias. A seu lado, resiste mal às ervas uma área quadrada que se destina à construção, numa segunda fase, de um pavilhão gimnodesportivo, que, no entanto, não foi ainda hoje iniciado.³⁴ Mais ao fundo, situa-se uma pista de corrida de 100 metros e uma caixa de areia para saltos. Completa o espaço exterior um depósito de água, para obviar a falta de água diária, e uma estação eléctrica, que assegura a energia daquela zona. A largueza de vistas que este jardim confere ao observador faz jus aos grandes espaços africanos. A iluminação nocturna deste espaço exterior confere-lhe, por seu lado, um ar etéreo e muito ocidental.

No piso térreo do primeiro edifício, duas portas duplas dão acesso a um bem iluminado átrio, de chão em mosaico marmóreo e através do qual se passa para o edifício seguinte e bem assim, por escadas monumentais centrais, para o 1.º andar. Uma ampla área adjacente devota-se às funções administrativas e inclui uma enorme secretaria com caixa forte, arquivo e alguns gabinetes, para além de uma pequena secretaria independente destinada a apoiar o futuro Centro de Formação de Professores. O espaço dedicado ao apoio aos alunos confina com este, oferecendo uma reprografia, uma papelaria e os gabinetes médico, dos serviços de psicologia e orientação e dos serviços de educação especial. Completa-se com um bufete, que dispõe de um bom espaço de convívio e uma esplanada, ladeado pelo auditório, com uma capacidade para 170 lugares e previsto para actividades teatrais e projecção de filmes.

É neste andar que se entra para um espaço de excepção, que se veio a tornar na charneira vital da escola e que é o Centro de Recursos. Este tem também entrada directa pelo exterior do edifício e ocupa ainda o piso superior,

34 Por informação verbal dos serviços da DGAE, este pavilhão terá sido adjudicado no primeiro semestre de 2001. Porém, não foi construído.



Foto 3.4
Pátio das Laranjeiras, 1999

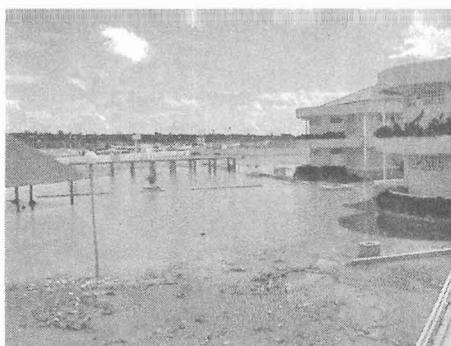
com comunicação interna, e dispõe, para além da área de biblioteca com recantos de leitura, de uma sala áudio e vídeo, de uma sala de informática, de uma sala de leitura e do gabinete do responsável (ver foto 3.3). Para além do centro de recursos, no restante espaço do 1.º andar, distribuem-se vários gabinetes, parte deles destinados à gestão e parte às actividades do Centro de Formação de Professores. Duas salas de professores convertíveis numa única completam este espaço. É também neste piso que se encontram gabinetes para clubes escolares e para a associação de estudantes, para além de arrecadações para material. Este bloco liga-se ao bloco escolar, tanto através do piso térreo como do superior, como ainda através dos jardins e pátios.

O bloco escolar explana-se, em dois pisos, sobre um H com dois travessões, no centro dos quais se insere um pátio em forma de claustro – o Pátio das Laranjeiras – onde, fazendo jus ao nome, estão plantadas quatro laranjeiras bravas, rodeadas de plantas locais e buganvílias (ver foto 3.4).

As quatro hastes do H, oito considerando os dois pisos, albergam salas de aula comuns, sendo que duas alas sobrepostas se destinam às turmas pré-escolares e outras duas, também sobrepostas, às do 1.º ciclo, com zonas de água e espaços próprios para estes níveis de ensino, incluindo uma sala polivalente para exercícios físicos e outras actividades de conjunto, como teatro de marionetas e música. As salas de aula possuem soalho e janelas altas encimadas por bandeiras amplas, pensadas para fazer circular o ar e arrefecer a temperatura ambiente na estação quente.

O bloco escolar alberga ainda gabinetes de disciplina para os professores e os corredores têm recantos de convívio para os alunos e estratégicos para o pessoal auxiliar. Em todo o edifício, portas estanques envidraçadas isolam secções, em caso de necessidade ou emergência. Alguns *placards* para anúncios e avisos distribuem-se nas paredes por locais visíveis ao longo dos corredores.

Estas magníficas instalações encontravam-se ainda em acabamentos quando foi decidido abrir a escola, em Outubro de 1999, e sem qualquer mobiliário, material ou equipamento. Existiam apenas alguns armários embutidos, que faziam parte da estrutura do edifício. Para possibilitar o funcionamento da

**Foto 3.5**

Campo de Jogos,
sob a inundação de 2000.

escola, teve que se pedir emprestado mobiliário, tanto para as salas de aula como para os gabinetes e secretaria e bem assim algumas secretárias, armários e um computador para os serviços. O restante pessoal, nomeadamente a equipa de gestão, executava os trabalhos em casa, nos seus computadores pessoais que haviam levado consigo de Portugal ou adquirido entretanto a expensas próprias. O empréstimo de mobiliário foi possibilitado pela Cooperativa, que, uma vez desactivada a sua escola, pôde disponibilizar o seu próprio mobiliário, embora já muito gasto e em bastante mau estado.

Foi, assim, numa situação gravemente precária, que se abriram as portas do CELP para que a escola se iniciasse no ano lectivo de 1999/2000. Apenas uma parte do complexo foi formalmente entregue à Comissão Instaladora; os trabalhadores circulavam por entre os alunos e os funcionários e os trabalhos continuavam durante o funcionamento da escola. Uma situação deveras perturbadora, mas, sobretudo, conferindo problemas de segurança de acesso ao CELP difíceis de controlar. A segurança é uma questão central em Moçambique, num meio onde os assaltos, por motivos vários, são constantes e as infiltrações de pessoas que os perpetram são banais. Algumas das instalações em falta foram entregues dali a seis meses e outras, nomeadamente o auditório, passado um ano. A festa de encerramento do primeiro ano lectivo da escola foi, de qualquer modo, ali realizada, devido à permissão especial do construtor, a empresa Soares da Costa, uma vez que nem tudo naquele espaço se encontrava concluído ainda nessa altura.

Foi igualmente com dificuldade que se obviaram as limitações para a realização da educação física, pois o campo de jogos, única possibilidade para o efeito, não se encontrava concluído. Isto nunca veio a verificar-se, pois não houve capacidade técnica do construtor para resolver as infiltrações ascendentes devidas a um nível freático muito elevado característico daquela zona, um pântano no passado. Esta característica daquele terreno e o assoreamento de uma antiga vala de drenagem próxima iria, uns meses mais tarde, na estação das chuvas, dar origem a seríssimas inundações, com consequências dramáticas para o funcionamento da escola (ver foto 3.5).

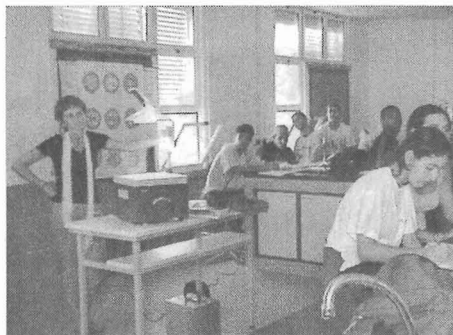


Foto 3.6
Laboratório de Biologia,
equipado, 2000

Estava previsto, pelo projecto da obra, a construção de uma vala de escoamento de águas,³⁵ que não se efectuou.

Para realizar a educação física, restou a alternativa de se tirar partido do clima quente e da criatividade dos professores e levar os alunos do 2.º e 3.º ciclos a usarem a calçada portuguesa em redor do edifício. Depois, recorreu-se ao aluguer de ginásios dos clubes desportivos da cidade de modo a se poder oferecer a disciplina ao secundário. Por razões diferentes, que tinham que ver com a ausência de equipamento e material didáctico, não era também possível usar os laboratórios e as salas técnicas. Houve alguma vantagem na prática da capacidade de improvisação dos professores adquirida na anterior escola-cooperativa, que mesmo assim possuía algum equipamento e material, que se utilizou para que as aulas decorressem com um mínimo de qualidade durante esses primeiros tempos.

A via de acesso ao CELP era também um problema sério, apesar do seu nome romântico e ambicioso de Avenida para o Palmar. Tratava-se de uma estrada de areia, de piso esburacado, com cerca de um quilómetro de extensão e de largura irregular, com a circulação constante de muitos peões e que apenas permitia um veículo em cada direcção. Porque não havia transportes públicos utilizáveis, a aglomeração em frente ao portão dos automóveis dos cerca de 750 encarregados de educação à hora de entrada e saída dos alunos provocava engarrafamentos intrincados. Este congestionamento acabou por ser melhorado, no ano lectivo seguinte, com a abertura do segundo portão pedonal na posição de um desvio da estrada, que permitia maior margem de manobra.

O mau piso desta via foi, desde o primeiro dia, um ponto de insatisfação para os encarregados de educação, que desde logo reivindicaram activamente à escola o seu alcatroamento. Porém, como as autoridades municipais não assumiam esse trabalho, restava ao Estado português intervir. Isto, apesar de

35 Ofício n.º 2507, de 06/04/09, 08.7.5/97, do Departamento de Gestão de Recursos Educativos (DEGRE).

**Foto 3.7**

Sala de aula do 1.º ciclo, 2000

estar previsto desde o período da construção do edifício,³⁶ aconteceu só passado um ano, muitos meses depois dos acessos terem piorado ainda mais devido às dramáticas inundações de Fevereiro/Março de 2000, em que a estrada se transformou num rio intransitável e, depois, num caminho esburacado e lamacento. A construção da estrada, a cargo das empresas Soares da Costa e Tâmega e que custou ao Estado português cerca de 53 mil contos (em escudos portugueses), levou alguns longos meses, face ao desespero diário dos pais que transportavam os alunos e dos funcionários que controlavam entradas e saídas. A sua conclusão trouxe melhorias visíveis à circulação e aliviou o dia a todos os utentes, conferindo, enfim, à escola a dignidade que lhe era devida.

O mobiliário, o equipamento e o material didáctico, fornecido pelo Ministério da Educação através da DGAE (Direcção Geral da Administração Educativa), começou a chegar em fim de Dezembro desse ano. Eram artigos de boa qualidade e adaptados a cada circunstância, como a idade dos alunos e as suas necessidades pedagógicas e didácticas. Os laboratórios foram ricamente recheados, com equipamento de alta qualidade e especialidade (ver fotos 3.6 e 3.7). Os professores designados como directores de instalações ficaram encantados com o material recebido. Nessa altura, a escola tornou-se num espaço com muita qualidade e muito bem equipado, alegre e confortável. Porém, o calor nas salas de aula continuava a fustigar alunos e professores, já que não estava previsto o fornecimento de aparelhos de ar condicionado e o sistema de bandeiras, especialmente desenhado para proporcionar um bom arejamento das salas, não se mostrava suficiente para os grandes calores da estação quente. Este facto tornou-se também numa reivindicação activa dos encarregados de educação e, depois, da associação de estudantes. Considerando o limitado orçamento do CELP, foi possível colocar ventoinhas nas salas mais viradas ao sol, enquanto se procuravam fundos para a colocação de ar condicionado.

36 *Idem.*

A impressão geral era a de uma escola agradável, cuidada, bem equipada, com “alunos felizes”, no dizer da directora-geral da Administração Educativa (DGAE, antes DEGRE), Dra. Joana Orvalho, aquando da sua primeira visita.

Os preparativos

O financiamento

O primeiro momento a requerer fundos foi o período preparatório, em que se procedeu ao planeamento da activação da escola do CELP e que decorreu em Lisboa, no Gabinete do ministro da Educação. Nessa altura tomou-se contacto com o projecto, fizeram-se inúmeros encontros com todas as partes envolvidas, incluindo duas visitas a Moçambique, para trocar informações com a cooperativa, conhecer a obra e as particularidades do edifício com relevância para o planeamento da organização da escola, que se seguiria. Toda esta actividade foi realizada sem fundos próprios para o projecto e a expensas do Gabinete, sempre que uma despesa surgia, com a dificuldade que isso representava para o orçamento daquele órgão, já que se tratavam de despesas extraordinárias não previstas e os fundos disponíveis eram, naquela altura do ano, já escassos. Como é óbvio, estas restrições limitaram a amplitude de execução do trabalho.

Uma das actividades a realizar era estabelecer um orçamento para os primeiros quatro meses de funcionamento da escola – de Setembro a Dezembro do ano orçamental de 1999, em curso. Uma vez que a abertura do CELP não havia sido contemplada no Orçamento Geral do Estado desse ano, havia que encontrar fundos disponíveis que pudessem fazer face a esta despesa. O Gabinete de Gestão Financeira (GEF) do Ministério da Educação optou por recorrer ao subsídio regular, com provisão orçamental, para a Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino destinado àquele quadrimestre,³⁷ uma vez que a respectiva escola iria ficar desactivada com a transferência dos alunos para a nova e, portanto, sem direito a comparticipação. Considerando que aquele subsídio representava *grossa modo* apenas metade dos recursos daquela escola e considerando as despesas significativas de que depende a manutenção de grandes instalações como as que estavam a ser construídas, quer em água e energia quer nas comunicações com Portugal quer também em pessoal, pode-se avaliar que os

37 O subsídio estatal português para 1998, o ano anterior, havia sido de 167.800 contos de escudos portugueses, num total de receitas de 405.962 contos, ou seja, correspondente a 41,33% das receitas da Escola-Cooperativa. Se a retenção dos proveitos para fins de construção da nova escola rondasse os 30%, isto significava que cerca de 73% do subsídio do Estado Português era dirigido para o respectivo fundo de investimento. Esta questão não foi levantada quando a Cooperativa encerrou a sua escola, mas foi certamente o motivo pelo qual ela própria não deixou de existir, caso contrário os fundos passariam, segundo o seu estatuto, para o Estado Português.

fundos disponibilizados eram bastante diminutos, apesar de ainda se contar com a cobrança de propinas. Mas foi assim que se viveu naqueles quatro meses, ou seja, o primeiro período lectivo da Escola.

Por este motivo, decorreu naturalmente que a activação do CELP se iniciasse exclusivamente pela unidade escolar, já que não existiam recursos para activar simultaneamente o Centro de Formação e o Centro de Recursos. De notar que os orçamentos que se lhe seguiram sob a minha vigência, isto é, de 2000 a 2002, se continuaram a dirigir apenas à unidade escolar. Não obstante, a activação do Centro de Recursos mostrava-se, a meu ver, fundamental para apoiar as actividades escolares, pelo que se fizeram esforços para o pôr a funcionar. Estes passaram pelo pedido de obras documentais a várias entidades, que responderam com a oferta de livros e cassetes, com os quais se obteve um pequeno acervo, que foi gradualmente crescendo, também através da aquisição própria de algumas obras a coberto do orçamento da escola. Não se conseguiu, no entanto, qualquer apoio da rede das bibliotecas escolares.

Não foi possível aplicar o mesmo procedimento ao Centro de Formação de Professores, já que este implicaria, primeiro, a sua regulamentação e estruturação. Deixou-se, portanto, este trabalho para depois da estabilização e consolidação da unidade Escola.

A equipa de gestão

Previra-se a constituição de uma Comissão Instaladora formada por três pessoas, um presidente e dois vogais. Dada a activação imediata da escola e a que, subitamente, se receberiam mais de mil alunos entre os 3 e os 20 anos, ou seja, entre a pré-escolar e o 12.^o ano, este facto pôs um peso enorme no perfil desta comissão, relegando para plano secundário as outras duas valências do projecto – centro de recursos e centro de formação. Assim, pretendi com os dois vogais responder às duas grandes áreas de gestão de um estabelecimento de ensino, que são a área pedagógica e a administrativo-financeira, tendo procurado professores com experiência de administração escolar em cada uma daquelas matérias.

Porém, desfazer vidas para partir à aventura implica hoje grandes riscos no regresso, pela grande mobilidade profissional que a modernidade gerou. Se se regressa mais rico de conhecimentos, essa riqueza específica não é valorizada no contexto e nas carreiras dos serviços centrais ou das escolas no território nacional e os lugares de origem terão sido entretanto ocupados. Enfim, a maioria das pessoas contactadas não se mostrou disponível para aderir ao projecto. Só bastante tarde se conseguiu constituir a comissão instaladora e uma equipa técnica de apoio. Nestas condições, o espírito só poderia ser de missão e a prática, de aventura, contando com o recurso à conhecida criatividade e improviso do carácter português. Porque, como se viu e verá ainda, não estavam criadas as condições que garantissem o funcionamento pleno de uma instituição escolar.

Foi, por isso, difícil constituir a equipa. Primeiro, os técnicos de educação com o perfil desejado não se encontravam disponíveis, por estarem ligados a conselhos directivos de escolas. Depois, não havia neles a disponibilidade necessária para partirem de imediato para Moçambique por, pelo menos, dois anos, o período legal de instalação, abandonando família e interrompendo carreiras e projectos pessoais. Deste facto resultou que os vogais que foram nomeados não possuíam a experiência suficiente nem aliavam prática e conhecimentos técnicos com a necessária resistência psicológica às adversidades múltiplas que se iriam desenhando. Tudo isto acrescido do desenraizamento familiar e cultural e da adaptação à sociedade moçambicana, com as limitações e problemas que lhe são inerentes. As deficiências verificadas nestes quatro âmbitos, que variaram de grau de pessoa para pessoa, mostraram-se factores de influência crucial para o desempenho de cada um. Deste facto resultaram, não só limitações à execução, como inseguranças pessoais que minaram o espírito com que pretendia alcançar a instalação plena deste projecto educativo.

Completaria a comissão instaladora uma equipa técnica constituída por professores destacados, que assessoraria e serviria de apoio àquele órgão de gestão. Pretendi com esta equipa cobrir as áreas que se revelavam mais importantes, quer para o funcionamento administrativo da escola quer para a sua actuação pedagógica. Considerando que a organização das áreas administrativo-financeira e pedagógica num curto espaço de tempo seria uma tarefa hercúlea, face à dimensão do edifício, ao número de funcionários e professores necessário e a toda a estruturação dos serviços pedagógicos e de secretaria, por um lado, e face à integração de alunos de todos os níveis de ensino num número elevado – seriam 1150 os alunos do primeiro ano da Escola – por outro, optei por contemplar cada uma daquelas duas áreas com um assessor que complementasse em termos profissionais os conhecimentos dos vogais. Uma terceira pessoa foi designada para coordenar o centro de recursos, devido à importância que este se revestia para o projecto educativo a que me propus. A área de projectos foi também privilegiada, uma vez que conhecia o potencial multicultural do corpo discente da escola-cooperativa e planeava fomentar a activação de projectos escolares que suscitassem uma dinâmica intercultural e transversal, isto é, inter-ciclos e inter-turmas. A mestre que aceitou esta responsabilidade mostrou-se uma figura *pivot* para a dinamização que pretendia alcançar.

Finalmente, uma quinta pessoa, de contratação local, foi incluída para apoio directo à presidente e num âmbito de actuação multifacetado. Foi este técnico que, com conhecimento do terreno e de redacção editorial, se responsabilizou, entre outras atribuições, pelo apoio às escolas de currículo português das províncias, ex-pólos da escola-cooperativa, e editou a revista da instituição – *Micaia*. Esta revista foi objecto de um trabalho muito cuidado, já que iria ter uma função fundamental para a implantação da escola sob vários aspectos. De facto, deu a conhecer a escola, na sua dinâmica, quer aos responsáveis do



Foto 3.8
Revista *Micaia*

Ministério da Educação quer a outras entidades, em Portugal e fora dele; divulgou a todos os alunos e encarregados de educação – o mesmo é dizer à comunidade lusa de Moçambique – as actividades dos alunos e os seus projectos; e projectou a escola junto da sociedade moçambicana (ver foto 3.8).

A gestão da Escola Portuguesa de Moçambique foi uma tarefa extremamente difícil. Vários factores para isso contribuíram, alguns deles já atrás enunciados:

- 1) o elevado número de alunos;
- 2) o leque total de ciclos de escolaridade com a correspondente variação nas idades dos alunos;
- 3) o grande número de professores e a variedade das suas especialidades e bem assim a variedade de formas e níveis de habilitações e de tipos de contratação;
- 4) a diversificação e ampla dimensão das instalações;
- 5) a correspondente necessidade de uma variedade e quantidade de funcionários, desde os oficiais de secretaria e os auxiliares até aos guardas, vigilantes e jardineiros;
- 6) a extensão do espaço exterior circundante e a localização isolada do complexo, com as questões de segurança que isso implicava;
- 7) a precariedade dos acessos e a indisciplina dos encarregados de educação enquanto condutores dos automóveis que largavam os alunos junto à escola;
- 8) a facilidade de inundação da zona na estação das chuvas, isolando o edifício, e as graves chuvas de 2000, com o abaloamento do espaço exterior por espessas camadas de lamas;
- 9) a resistência activa de um grupo de encarregados de educação à equipa de gestão, devida ao facto de não lhes ser dada oportunidade de gerir a escola;
- 10) a resistência correspondente de um grupo de professores, com a agravante destes se encontrarem dentro da instituição;

- 11) a equivalente aversão da Cooperativa perante a eliminação do seu papel de gestora (e a consequente perda de poder e proeminência face à comunidade portuguesa e moçambicana);
- 12) as dificuldades de adaptação e, consequentemente, de funcionamento de alguns membros da equipa;
- 13) a disfunção do Conselho de Patronos, um órgão pensado para, pelo contrário, apoiar a instituição e agilizar procedimentos;
- 14) a secundarização das questões desta escola face às das escolas do território nacional, apesar da sua particularidade e fragilidade; e
- 15) a substituição constante, naqueles dois anos, de ministros da educação, os dois últimos desconhecedores do dossier e das especificidades de todo o processo – Prof. Marçal Grilo, Dr. Oliveira Martins, Prof. Doutor Santos Silva e Prof. Doutor Júlio Pedrosa.

O planeamento

Em Abril de 1999, desloquei-me a Maputo para conhecer o estado de construção do edifício e encetar conversações com a cooperativa, sendo sua directora a Senhora D. Celeste Oliveira, no sentido de preparar a transferência dos alunos da escola-cooperativa para a Escola Portuguesa de Moçambique e analisar o perfil do corpo docente, com vista à possível contratação de alguns professores. Desta visita de trabalho foi dado conta no *CELPInformação* n.º 11.³⁸ Da conversa com o construtor, Eng.º Carlos Ferreira da empresa construtora Soares da Costa, SA, o fiscal da obra, Eng.º Pombo dos Santos da Consulmar, a arquitecta da obra, Arq.ª Maria Júlia Mago, e a coordenadora do projecto, Eng.ª Maria Madalena Valente, ambas do DEGRE (Ministério da Educação) e da visita às instalações em construção, ficou a desconfortável impressão de que o edifício não estaria pronto em Agosto, de modo a permitir a sua abertura em Setembro e, muito menos, haveria tempo para o equipar minimamente. De facto, já em Março desse ano, o embaixador de Portugal, Dr. Ruy de Brito e Cunha, informava em fax o ministro da Educação, Prof. Eduardo Marçal Grilo,³⁹ “do facto da construção estar cerca de três meses atrasada em relação ao prazo acordado entre a Soares da Costa e o DEGRE”, segundo a opinião da empresa fiscal da obra, e de que o atraso estava em “curva ascendente”. Concluía que “esta situação *questiona[va] as possibilidades de abertura* do próximo ano lectivo nas instalações do CELP”. Contudo, nem este aviso nem o relato da observação que fiz pessoalmente sobre o andamento das obras foram tidos em conta pelo Gabinete do ministro ou pelo DEGRE. De facto, nesse mesmo Abril seguinte, a directora deste departamento assegurava a

38 *CELPInformação. Boletim Informativo*, 11, Janeiro, Fevereiro de 1998, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, p. 1.

39 Fax n.º 7.933.618, de 29/3/99, da Embaixada de Portugal, Maputo.

conclusão total dos edifícios para 19 de Junho e dos arranjos exteriores para 3 de Julho.⁴⁰ Porém, a totalidade do edifício só estaria completa no primeiro trimestre do ano seguinte. Do mobilamento e equipamento das instalações, facto indispensável para que o edifício se transformasse em escola, nunca foi dada informação sobre as datas previstas e, como se viu, apenas em Dezembro desse ano começou a chegar mobiliário e material.

Das conversas com a direcção da Cooperativa e alguns dos seus professores, era patente uma grande preocupação do corpo docente, por poderem não vir a ser contratados para a nova escola. De facto, apesar das diversas tentativas daquela direcção junto do Ministério da Educação para assegurar a contratação do pessoal docente em bloco, aquele não havia confirmado essa situação. Era ideia do ministro que a contratação se faria individualmente, ainda que pudéssemos vir a aceitar uma boa parte dos seus professores, tudo dependendo do seu perfil profissional face aos parâmetros oficiais das escolas do território nacional. Porém, a situação era delicada – argumentavam que não era justo pôr de parte professores que haviam contribuído para a existência da escola-cooperativa durante tantos anos (na óptica, claro, de que a “nova escola” era continuação da anterior). Por isso, pensava-se analisar cuidadosamente os currículos de cada docente e encontrar um equilíbrio na contratação entre aqueles que pertenciam à escola-cooperativa e outros de origem diferente. A eventualidade da não contratação de todos os professores da Cooperativa criava, também, a esta a necessidade indesejável da rescisão de alguns contratos e das consequentes indemnizações. O seu corpo docente agitava-se.

Pela atitude da direcção da Cooperativa e dos seus docentes nestas reuniões, compreendeu-se que havia uma *décalage* entre o Ministério da Educação e a Cooperativa no entendimento sobre os parâmetros do processo de transição. As explicações que nos cabiam foram sendo dadas ao longo do processo, mas ficou a sensação de uma surdez permanente por parte dos interessados. Apesar do Ministério se considerar desobrigado de uma contratação em massa, a premência e a urgência da abertura da escola veio a limitar as decisões, já que não havia tempo para um concurso aberto à sociedade, nem em Portugal nem em Moçambique. Acresce que a contratação em Portugal teria que se confinar aos elementos imprescindíveis da equipa de instalação, devido às grandes limitações orçamentais. Portanto, não haveria lugar a voos de qualquer espécie, o que acabaria por fazer as contratações irem ao encontro dos desejos daquele corpo docente – os 81 professores da escola-cooperativa que expressaram o seu desejo em trabalhar na escola do CELP foram contratados, apenas dois não o quiseram. Mais tarde, seriam contratados, por

40 Ofício n.º 2507, de 06/04/99, 08.7.5/97, do Departamento de Gestão de Recursos Educativos (DEGRE).

concurso público local, mais alguns docentes necessários para completar o elenco disciplinar.

Ver-se-á mais adiante que esta solução, sendo a única então possível para garantir o funcionamento da escola no início do ano lectivo, teve consequências nefastas para o estabelecimento de um bom ambiente de relacionamento entre alguns dos membros do corpo docente e entre estes e a direcção da escola, pela transferência para o novo espaço das velhas idiossincrasias relacionais e profissionais daquele grande grupo de pessoas e por este veicular a atitude agreste de parte da comunidade portuguesa em relação a uma gestão estranha à sua. Esta atitude foi para a Comissão Instaladora altamente incómoda e perfeitamente incompreensível, já que uma escola oficial portuguesa não poderia ter senão uma gestão nomeada pelo Ministério da Educação.

Numa segunda visita a Maputo, em Junho seguinte, continuou-se este trabalho e prepararam-se as matrículas dos alunos a serem executadas pela secretaria da escola-cooperativa. O valor das propinas foi estabelecido pelo ministro de educação e afixado naquela secretaria, para informação dos pais no acto da matrícula. As propinas não faziam distinção entre alunos portugueses e de outras nacionalidades, ao contrário do que tinha sido a prática da cooperativa.

Com muito esforço e sob grande pressão, lançou-se mão das soluções possíveis, quer no período de preparação quer já no de instalação, dados o pouco tempo e os poucos recursos disponíveis. Uma situação tão nova e original, como a de uma escola oficial fora do território nacional, requereu medidas diferentes de aplicabilidade das leis à especificidade do contexto, o que exigiu, ao longo de todo o percurso, uma constante análise técnica e de bom senso, para encontrar as soluções que, ainda dentro do espírito da lei vigente, pudessem responder a tanta novidade de vivência local e institucional. Constatou-se, de facto, que uma escola nestas circunstâncias tinha em si muitos factores diferentes das escolas oficiais do território nacional:

- 1) tratava-se de um espaço português em território moçambicano e, portanto, de um espaço privado e de teor diplomático, o que era sublinhado pela sua agregação à Embaixada de Portugal em Maputo⁴¹ – logo, uma instituição de tipo particular em determinados aspectos. A especificidade deste espaço e a delicadeza de actuação que ela implicava não foi abordada pelas autoridades portuguesas;
- 2) a frequência da instituição abria-se, por definição, à comunidade portuguesa, mas também e em iguais condições, à comunidade moçambicana. O CELP, que englobava a escola, existia em Moçambique ao abrigo

41 O CELP tinha a co-tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros, a par da do Ministério da Educação.

- de um acordo de cooperação bilateral, o que pressupunha algumas prerrogativas e obrigações da parte de cada um dos países. Foi mal aceite por alguns encarregados de educação portugueses radicados que esta nacionalidade não fosse objecto de privilégios que a favorecessem na escola face à nacionalidade moçambicana, como havia sido hábito na escola do passado;
- 3) a frequência escolar era objecto de uma comparticipação monetária por parte dos encarregados de educação em forma de propinas, devido aos objectivos pedagógicos e de cooperação com que foi criada e com o fim de viabilizar a sua existência. O pagamento de propinas foi objecto de uma forte e longa contestação por um grupo de encarregados de educação, que resultou num ofício do Gabinete do ministro da Educação, dirigido àqueles pais, que chamava a atenção para a não obrigação constitucional de gratuidade nas escolas fora do território nacional,⁴² e culminou com um despacho que preconizava que não se tornassem públicas as avaliações relativas ao 3.º período dos alunos que não haviam regularizado o pagamento das propinas.⁴³

Em 22 de Setembro de 1999 a Comissão Instaladora e a equipa técnica deslocaram-se para Maputo para aí residir e, a 11 de Outubro, apenas 20 dias depois, deu-se como aberta a Escola Portuguesa de Moçambique. Nela ingressaram, de uma golfada, 1150 alunos, da pré-escolar ao 12.º ano.

A vivência

A imponência, a qualidade e a modernidade do edifício e a amplitude do espaço circundante foram, desde logo, factores acolhedores para os alunos. A integração num mesmo espaço escolar de todos os níveis de educação e ensino, da pré-escolar ao 12.º ano, é um aspecto em que esta escola era também única no universo dos estabelecimentos oficiais do sistema educativo português. Esperava-se que esta característica permitisse actuar no sentido de alcançar o objectivo por excelência das escolas integradas, que é o reforço educativo e a socialização obtidos pela convivência de crianças e jovens que atravessam as várias fases do desenvolvimento individual.

A primeira medida de gestão aplicada com este propósito foi a permissão de acesso a todas as partes do edifício escolar e do espaço exterior pelos

42 Ofício n.º 00570, 07.1.38/98, de 24/01/00, do Gabinete do ministro da Educação à Comissão Directiva *ad hoc* de pais e encarregados de educação da Escola Portuguesa de Moçambique.

43 Despacho de 04/05/00, do ministro da Educação, sobre a Informação n.º 22, IA/ME/2000, de 04/05/00, do respectivo Gabinete.

**Foto 3.9**

Desfile de trajos indianos,
Festa de Encerramento do Ano Lectivo, 2001

alunos de todos os níveis, ainda que as instalações ofereçam áreas próprias às necessidades de cada nível etário e de ensino e, portanto, eles aí permaneçam nas suas actividades. Foi-se sensível ao facto de que restrições de circulação e portas fechadas constrangeriam crianças e jovens habituados aos grandes espaços africanos e lhes coarctariam a liberdade que faz parte do seu *modus vivendi* e lhes é tão preciosa. Pretendia-se, depois, tomar medidas para levar à integração pedagógica, que não acontece sem ser motivada, através de actividades transversais, que congregassem em redor de projectos educativos temáticos quer a transdisciplinaridade científica, através da contribuição das várias áreas disciplinares, quer a formação pessoal e social e a educação para a cidadania, tão necessárias ao comportamento cívico e democrático na cidade global de hoje (ver capítulo 5). Em terceiro lugar, pretendia-se actuar sobre a riqueza cultural do corpo docente e discente da escola, para que ela se tornasse numa mais-valia daquele projecto educativo (ver capítulos 4 e 6).

Os alunos pareceram desde logo à vontade naquele meio, encontrando os seus colegas do ano anterior, já que houve a preocupação de estruturar as turmas de modo a manter o elenco de alunos daquelas que as precediam, para que a mudança não fosse causa de maior instabilidade para os alunos. Também os professores eram conhecidos dos alunos, ou não tivessem eles sido recrutados da anterior escola-cooperativa, de onde os alunos eram igualmente provenientes. A integração dos alunos na nova escola foi, por isso, quase natural e imediata e era visível a sua satisfação com aquele espaço escolar.

As normas de funcionamento, porém, foram organizadas em função dos valores e das regras que presidem a uma escola portuguesa estatal, aos princípios pedagógicos fundamentais e, ao mesmo tempo, adaptadas às características daquele novo espaço e daquela população escolar, discente, docente e não docente, com traços culturais bem diferentes das conhecidas nas nossas escolas em Portugal.

Dando resposta ao incentivo da gestão, muito cedo foi evidente a capacidade de mobilização de professores e alunos para projectos extra-curriculares, quer de tipo cultural, lúdico ou social, como comemorações, espectáculos e movimentos de solidariedade, quer também de teor científico. Aproveitando

**Foto 3.10**

Festival de música
a favor das vítimas das cheias de 2000

esta vincada característica e dando voz ao objectivo da integração pedagógica, da transversalidade e da educação para a cidadania, rapidamente se multiplicaram os projectos e as actividades sucederam-se, imprimindo à escola uma dinâmica digna da energia das crianças e dos jovens. Criaram-se clubes, associaram-se disciplinas para a realização das actividades, envolveram-se professores e alunos e alunos grandes com alunos pequenos, num intercâmbio próximo da tutoria, que beneficiou uns e outros. Criaram-se laços transversais e verticais entre alunos, professores e funcionários, iniciando-se um movimento que estimulou as relações da comunidade educativa, tal como ela deveria sempre ser concebida. Foi assim que se perpetuou a solene celebração do baile de finalistas, com antecedentes de tradição cultural, se criaram amplos espectáculos de Natal e de encerramento dos anos lectivos, se organizou um festival de música a favor das vítimas das cheias de 2000, se constituiu um grupo de teatro que levou à cena variadas peças, sobretudo excelentes adaptações de alunos sobre peças clássicas de grandes escritores, para além das usuais exposições comemorativas de efemérides (ver fotos 3.9, 3.10 e 3.11). Digno de nota foi um movimento espontâneo de solidariedade, entre outros, com as vítimas das cheias do bairro circundante à escola, que as acompanhou, com actividades de teor humanitário, cultural e lúdico, até ao seu realojamento e reorganização no bairro de Magoanine, criado pelas autoridades municipais para esse fim.

Enfim, as chuvas diluvianas de Fevereiro e Março de 2000 caíram ainda a escola se organizava, tendo que enfrentar, primeiro, as vias inundadas que impediam o acesso e, depois, uma enxurrada de lama que alagou, com mais de 50 centímetros de altura, o terreiro e os jardins da escola, obrigando a uma evacuação de emergência. Os encarregados de educação exigiam soluções alternativas. Foram removidas as lamas no que se pôde e contrataram-se autocarros para fazer os alunos chegar à escola. Com o agravamento da situação, realojaram-se os alunos por ciclos em vários edifícios da cidade, dispersão que durou até à Páscoa, enquanto o recinto da escola era limpo e se aguardava que as águas dos acessos descessem.

Foi com evidente alegria que, ao longo do desenrolar das actividades da escola, muitos pais e encarregados de educação aderiram às múltiplas iniciativas,



Foto 3.11
Dança zulu:

Festa de Encerramento do Ano Lectivo, 2000

ora patrocinando-as, ora oferecendo palcos e guarda-roupa, ora apoiando a organização e disponibilizando aquilo que as suas actividades profissionais lhes permitiam: impressão de convites, aparelhagens de som e muito mais. Foi ainda graças ao patrocínio de diversas empresas ligadas aos serviços do estabelecimento que se publicou a revista da Escola Portuguesa de Moçambique – *Micaia* — que teve grande impacto entre os encarregados de educação e foi apreciada no Ministério da Educação.

Pode-se, assim, dizer que esta escola usufruía, no fim daqueles dois anos, de uma verdadeira comunidade educativa, consciente do seu papel como tal e orgulhosa da escola que ajudara a “edificar”. No entanto, foi este funcionamento perturbado por um grupo de pais que, apesar de ser uma minoria no universo dos 750 encarregados de educação – menos de 30, que em certos momentos conseguiram arrastar outros tantos – logo desde os primeiros dias se mostrou descontente e recalcitrante, dado que desejava manter nesta escola pública do Estado português a gestão privada da antiga escola-cooperativa de pais. Por isso, criou frequentes e indesejáveis desestabilizações à gestão do estabelecimento e ao seu funcionamento, logo desde os primeiros dias. Entretanto, e depois de numerosas e difíceis negociações, canalizaram-se as suas vozes para a criação da Associação de Pais, que com dificuldade o grupo acatou. Porém, os restantes encarregados de educação optaram por não aderir a esta iniciativa, por a entenderem desnecessária, já que a sua relação com a direcção da escola era de colaboração mútua e, para todos os efeitos, pacífica e cordial.

Como mais um elemento de dinamização daquela comunidade educativa, promoveu-se a constituição da Associação de Alunos. A campanha respectiva para as eleições dos corpos directivos decorreu dentro de todas as regras democráticas e cívicas, com o devido acompanhamento pedagógico dos professores e num espírito mobilizador e interessado, que animou a escola e a levou às urnas quase em peso. A presidente eleita e demais dirigentes tomaram posse em acto solene conduzido pelo Senhor embaixador de Portugal, Dr. António Valente, e, por se tratar a presidente da melhor e mais activa aluna com 18 anos, foi escolhida para representar a comunidade portuguesa em

**Foto 3.12**

Atletismo: competição entre escolas de currículo português em Maputo, Clube Desportivo de Maputo, 2000

Portugal no encontro dos jovens luso-descendentes, onde a Escola Portuguesa de Moçambique teve também a oportunidade de se dar a conhecer.

Com muita pena dos alunos, activos nas actividades desportivas, estas foram algo coarctadas pelo facto da construção do campo de jogos não poder ter sido concluída nem a do pavilhão gimnodesportivo iniciada, levando-nos a alugar campos de jogos e ginásios de clubes da cidade durante aqueles dois anos. A força do desporto detectada nestes jovens não poderia deixar de ser apoiada e foi assim que foi levada para fora dos muros escolares em campeonatos inter-escolas na cidade de Maputo, onde as equipas obtiveram sempre boa pontuação, sendo a equipa feminina de futebol campeã em anos consecutivos (ver foto 3.12).

Estas actividades levaram a escola a apresentar-se publicamente, com a consequente valorização e criação de um espírito de comunidade por parte de alunos e pais, e, juntamente com as restantes manifestações escolares, a conquistar um lugar de destaque no meio escolar de Maputo, onde a população e as escolas particulares a passou a invocar como modelo. Os alunos da Escola Portuguesa de Moçambique usavam, assim, a farda escolar com o orgulho de representar a sua nobre instituição.⁴⁴

O esforço que se despendeu foi enorme, desde montar os serviços, nem sempre com recurso aos técnicos mais experientes, encontrar regulamentos, adaptar normas à nova realidade, disciplinar a vivência e a intervenção dos diversos grupos na instituição, estabelecer um clima de confiança e colaboração entre os membros do corpo docente, até imprimir à comunidade um “espírito de escola”. Muitas vezes, por tentativa e erro, já que as variáveis em presença se distanciavam, largamente, das que são concebidas para as escolas do território nacional, nomeadamente, o modo de vida africano, que imprime valores diferentes ao relacionamento interpessoal, e a

44 Para quem não está familiarizado com o uso de fardamento escolar, note-se que este é um aspecto cultural absolutamente essencial nas comunidades escolares de Moçambique e, a meu ver, com muita utilidade pedagógica em qualquer circunstância.

**Foto 3.13**

Grupo musical:

Festa de Encerramento do Ano Lectivo, 2000

sociedade pluricultural urbana, que estava bem reflectida entre os alunos e os professores da escola (ver capítulo 6).

A convivência de várias raças, etnias e religiões fazia parte do quotidiano escolar e ocorria em harmonia e com naturalidade, porque as crianças estavam habituadas à diversidade e aos hábitos próprios de cada um e aceitavam-nos com imparcialidade. Algumas normas da escola tiveram de ser adaptadas às necessidades dos diferentes grupos étnico-religiosos, desde o vestuário às refeições. A variedade de iniciativas, de apresentações, de cores e de motivos nos espectáculos foi certamente um reflexo da riqueza que era, em si, uma escola multicultural harmoniosa.

Um aspecto de elevada importância para o estilo de vida da comunidade educativa foi o recurso a fardamento escolar. A influência inglesa, através da proximidade, geográfica e cultural, com a África do Sul, instalou nos hábitos moçambicanos o recurso ao uniforme, que não se confina aos colégios particulares, sendo também característica das escolas públicas moçambicanas. Dentro deste hábito cultural, desenhou-se, ainda no período preparatório, um uniforme para a Escola Portuguesa, em colaboração com o atelier de Henrique Cayatte, artista gráfico português de renome, e o atelier de confecção Dom Colleto, em Portugal. Aproximou-se a farda das preferências dos jovens, pelo que a cor fundamental das calças e saias se estabeleceu no azul-ganga, ainda que em material e formato mais nobre, completado com camisas brancas (ver foto 3.13).

O uniforme incluía fatos de treino e de ginástica no mesmo azul e branco e todas as camisas e camisolas apresentavam o emblema da escola. Como acontece com os adolescentes, logo se instalou um estilo de uso da farda, que aligeirou o seu aspecto, com as camisas desportivamente deixadas de fora. Entendeu-se permitir esta novidade, atendendo à informalidade que impregna a vivência nos climas quentes e que é marcante em Moçambique – mais uma adaptação aos costumes locais.

A concentração de esforços e a exclusividade dos recursos estatais dirigidos à unidade escola do Centro de Ensino e Língua Portuguesa fez desta o foco da primeira acção da comissão instaladora. Mesmo assim, com postos

informáticos, muitas ofertas de acervo e o apoio de professores, activou-se ainda o Centro de Recursos, logo no primeiro ano lectivo. Este centro, ao contrário do que usualmente é realizado nas escolas do nosso país, onde a biblioteca e a mediateca são espaços escolares criados e geridos pela escola, foi neste caso previsto como uma unidade autónoma, de modo a, para além de apoiar a própria escola e, no futuro, o Centro de Formação de Professores, se virar para o exterior e se tornar num serviço deste complexo cultural à comunidade, sobretudo aos estudantes de Educação e aos professores moçambicanos. Mas essa fase estaria ainda distante, já que primeiro era necessário recheá-lo, organizá-lo e activá-lo para o interior, isto é, para os alunos da escola.

A activação do Centro de Recursos mostrou-se fulcral na dinamização dos alunos e na forma de vida da escola, já que se tornou num núcleo fervilhante de vida lúdica e pedagógica ao longo do dia escolar. As salas da biblioteca, da audio-vídeoteca e da informática passaram a ser lugares de eleição sempre que faltava um professor, o intervalo se alargava ou era preciso estudar.

Uma vez instaladas estas duas unidades, projectou-se, então, que a terceira unidade do complexo – o Centro de Formação de Professores – fosse activado no terceiro ano de vida do CELP, tendo-se iniciado estudos sobre o seu perfil e objectivos, entregues ao Senhor ministro e à presidente da segunda comissão instaladora, que herdou este rico património físico, humano e cultural.⁴⁵

Foram dezenas os dirigentes governamentais e individualidades proeminentes que visitaram Maputo durante aqueles dois primeiros anos da Escola Portuguesa de Moçambique. Entre eles, o Presidente da República, o primeiro-ministro e vários ministros e secretários de estado. Nenhum visitou a Escola Portuguesa de Moçambique. Apenas já em Abril do segundo ano, a pedido insistente da Comissão Instaladora junto da embaixada de Portugal, fez-lhe uma visita breve o secretário de estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação, Dr. Luís Amado, integrada numa sua deslocação ao país.⁴⁶

As “escolas portuguesas” das províncias

À semelhança do que tinha sucedido com a criação da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, também nas capitais de algumas províncias de Moçambique – nomeadamente, na Beira, Nampula, Nacala, Quelimane e Songo – surgiu a necessidade aos portugueses residentes de dispor de escolas

45 Proposta n.º 1/ET-MBS/01, de 22 de Março, e Proposta n.º 2/CI-MEC/01, de 11 de Maio, ambas da Escola Portuguesa de Moçambique – CELP, e *Relatório de Execução do Regime de Instalação 1999-2001*, de Maria Emília Catela, Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa, Maputo, Julho de 2001, pp. 27 e 29-30.

46 *Micaia*, 4, 2000/2001, III quadrimestre, Escola Portuguesa de Moçambique, p. 10.

com currículo português. Assim, foram sucessivamente abrindo “escolas portuguesas” em cada uma daquelas cidades, mas em condições de grande precariedade, quer logísticas quer de recursos humanos e materiais, com excepção da do Songo, ligada à empresa hidroeléctrica de Cahora Bassa. A solução por elas encontrada foi solicitar à Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino (EPM) apoio pedagógico, que se concretizou, sobretudo, na visita regular ao longo do ano de professores desta escola àquelas e da validação das avaliações feitas aos alunos. Acresce que estas escolas não se encontravam legalizadas face a Moçambique (ou Portugal), pelo que passaram a funcionar como *pólos da de Maputo*, facto formalizado por um despacho, de 1995, do secretário de estado da Cooperação português,⁴⁷ em visita a Moçambique, ficando assim resolvido o problema da legalização, no entendimento da cooperativa, que as integrava. De qualquer modo, no mesmo ano, estas escolas incumbiram a sua escola-sede de desencadear o processo para a sua regularização junto ao Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação de Portugal,⁴⁸ o que não aconteceu até à abertura da Escola Portuguesa de Moçambique, em Setembro de 1999. A ligação entre a escola-cooperativa de Maputo e as das províncias passava ainda pelo fornecimento de livros e fardamento de alunos, que aquelas escolas lhe adquiriam, e mesmo pelo uso do seu carimbo institucional, como era o caso da Escola Portuguesa de Nacala, pois esta havia mesmo sido criada pela iniciativa da Cooperativa.

Em Abril de 1997, a Escola Portuguesa de Maputo (EPM) declarava, por escrito, que prestava “assistência pedagógica e logística a centros de ensino do *programa escolar português em Moçambique*, nas cidades da Beira, Quelimane, Nampula e Nacala” e que esses centros funcionavam “como pólos desconcentrados da Escola Portuguesa de Maputo/Centro de Ensino e Língua Portuguesa”.⁴⁹ Observa-se aqui, mais uma vez, o uso do nome do CELP a favor da EPM, o que acontecia também nos contratos firmados com os professores. Mas a importância desta declaração foi o facto da EPM assumir formalmente, por um lado, que era tutora daquelas escolas e, por outro, que era sede do “ensino do português em Moçambique”, fraseado que induzia a considerá-la como representante de Portugal nesse âmbito, coisa para a qual não estava mandatada. Mas já se viu anteriormente, em várias situações, que a EPM se assumiu, logo a partir da publicação do acordo que permitia a criação do CELP, como a expressão deste.

Devido à situação precária das escolas das províncias, tanto em termos pedagógicos como materiais como legais, foi grande preocupação da

47 Despacho de 25/07/95, do secretário de Estado da Cooperação, sobre proposta de 03/07/95, da Escola Portuguesa de Maputo.

48 Ofício N.º 17/24/485, de 27/09/95, da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.

49 Declaração de 15/04/97, da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.

escola-cooperativa de Maputo assegurar a continuação do apoio depois que as suas actividades escolares terminassem e, portanto, a isso comprometer a nova Escola Portuguesa de Moçambique, quando se tornou evidente que esta não seria consubstanciada pela escola-cooperativa. Este assunto foi levantado pela Cooperativa nas reuniões havidas, em Maio de 1998, com o encarregado de missão das escolas portuguesas, Dr. José Cardim, a directora do DEGRE, Dra. Joana Orvalho, e a sua directora de serviços coordenadora do projecto de construção, Eng.^a Madalena Valente, em que a missão do Ministério da Educação garantiu que as escolas das províncias continuariam “a ser consideradas pólos desconcentrados da Escola Portuguesa (nova escola)”.⁵⁰ A questão foi novamente colocada, com veemência, durante a minha visita preparatória a Maputo, no ano seguinte, questão que depois apresentei ao secretário de Estado da Administração Educativa, Dr. Oliveira Martins. Acordou-se então com este dirigente assumir o apoio pedagógico àquelas escolas, mas sem qualquer encargo material, tal como constava do referido despacho, garantindo-lhes, até se encontrar melhor forma, a sua existência legal através da ligação à Escola Portuguesa de Moçambique, ligação essa que passava a ser designada por delegações.⁵¹ Este compromisso satisfaz as partes envolvidas e as escolas em causa, pois não só lhes proporcionava alguma legalidade, como lhes assegurava o apoio pedagógico tão necessário.

Apesar das garantias dadas pela missão de 1998 à Cooperativa, as representantes do Ministério da Educação no Conselho de Patronos da Escola Portuguesa de Moçambique,⁵² uma delas componente daquela missão, fizeram depois questão em separar desta as “escolas portuguesas” das províncias, para o que alegaram nunca ter ouvido que estas tivessem sido pólos da cooperativa, sendo nisto corroboradas pela própria Cooperativa! Para mais, estavam contratados pela Escola Portuguesa de Moçambique os professores da Cooperativa que haviam feito o apoio pedagógico às escolas das províncias e que disso eram seus testemunhos.

De qualquer modo, a posição institucional destas dirigentes (uma, a directora-geral da Administração Educativa, a outra a inspectora-geral de Educação) face ao ministro da Educação consubstanciava-se em esquecer o compromisso assumido formalmente com aquelas escolas e afirmar que a Escola Portuguesa de Moçambique “não tem delegações”.⁵³ Esta afirmação pôs a tónica na palavra “delegações” no seu sentido comum, quando na verdade ela não podia desinserir-se das condicionantes que a enquadravam no despacho

50 Fax n.º 04-212854, de 28/05/98, da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, para a Escola Portuguesa de Quelimane.

51 Despacho de 31/08/99, sobre a Proposta n.º 27/EPM-GM/99, de 27/08/99 do Gabinete do ministro.

52 Órgão regulador, explicado adiante.

53 Despacho de 22/06/00, do Gabinete do ministro.

original nem esquecer que este requeria um estudo que definisse, calma e avisadamente, o seu estatuto. Na minha função de presidente da Comissão Instaladora e na delicada posição de ter sido o mensageiro que assegurou às escolas a “protecção” da Escola Portuguesa de Moçambique, fui confrontada pelo anúncio do despacho, que me foi apresentado e aos professores por aquelas representantes do conselho de patronos numa assembleia que solicitaram para o efeito.

Esta decisão foi um rude golpe para as “escolas portuguesas” das províncias, pois lhes criou inúmeras e complicadas dificuldades, de teor humano e de credibilidade, para além de legal, que poderiam ter sido atenuadas se se tivesse planeado com cuidado a sua individualização em relação à Escola Portuguesa de Moçambique. A esta altura, e dando resposta ao despacho superior original, já se havia realizado em Maputo o primeiro encontro dos directores pedagógicos das delegações, para adquirir um conhecimento mútuo e delinear as formas de apoio pedagógico-administrativo, e uma equipa pedagógica havia-se já deslocado às escolas das províncias para uma assistência organizacional e pedagógica.⁵⁴ Estas reagiram, umas mais violenta e inconformadamente do que outras, e manifestaram à comissão instaladora, por carta e diversas vezes por telefone, o seu desapontamento e desagrado, bem assim ao ministro da Educação. A questão mais imediata a resolver seria a validação da escolaridade dos alunos, pois agora passariam estes à situação de terem frequentado uma escola ilegal! Face a estes constrangimentos, o primeiro despacho foi suplementado com um segundo, em que o ministro da Educação determinava que se iniciasse o mais rapidamente possível o processo de regularização das antigas delegações, “mantendo-se do lado do Estado português a disponibilidade para garantir que não [houvesse] perturbação no respectivo funcionamento”.⁵⁵ Só que esta estava já criada.

Em Outubro de 2000, deslocou-se a Moçambique uma missão da Inspecção-Geral da Educação, constituída pelos inspectores superiores José Augusto Pereira Neto e Manuel do Cabo Ruivo e tendo como propósito “a observação e a regularização das designadas escolas portuguesas” (Neto e Grilo, 2000: 48). As informações desta missão corroboraram as avaliações que a Escola Portuguesa de Moçambique já havia divulgado. Entre as recomendações do relatório da missão, realistas e avisadas, destaca-se:

Acredita-se que o apoio e o acompanhamento por parte da EP Moçambique serão fundamentais na medida em que contribuirão para uma melhoria progressiva das escolas e constituirão garantia do trabalho por elas desenvolvido. Não

54 Relatório enviado ao ministro da Educação pelo ofício n.º 16/74/207, de 05/05/00, em *Processo das Escolas Portuguesas em Moçambique. Historial Cronológico*, memorando de 12/02/01, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.

55 Despacho de 07/08/00, do Gabinete do ministro.

se trata, evidentemente, de cometer à EP Moçambique funções inspectivas, mas funções de apoio ao seu crescimento (Neto e Grilo, 2000: 50).

Este mais não era do que o espírito e a letra do despacho que teve a desdita de apelar aquelas escolas “delegações”. A perturbação nestas escolas não voltou à regularidade até Agosto de 2001 nem tampouco a sua situação foi legalizada pelas autoridades moçambicanas, mantendo-se a Escola Portuguesa a validar os resultados dos seus alunos,⁵⁶ o que era, de facto, a situação implicada na designação “delegações” que a princípio se aplicou, mas agora sem o apoio pedagógico-didáctico que antes se havia iniciado para garantir a correcção da aplicação dos procedimentos pedagógicos e administrativos que culminam na avaliação.

As propinas

A Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino cobrava em 1999, à data da abertura da Escola Portuguesa de Moçambique, propinas no valor de 300 dólares americanos aos alunos portugueses (400 dólares para a educação pré-escolar e descontos no caso de mais de um filho inscrito) e 600 dólares aos “estrangeiros” (sua designação), nestes incluídos os moçambicanos.⁵⁷ Segundo a cooperativa, baseava-se este critério no facto de (1) a escola ser destinada aos portugueses (ou não fosse uma “escola portuguesa”) e (2) receber um subsídio significativo do Governo português.⁵⁸

Segundo o acordo assinado entre Portugal e Moçambique para a criação do CELP, estabelecia-se uma cooperação bilateral, através da qual teriam acesso à Escola Portuguesa de Moçambique os jovens moçambicanos, que ali se encontram referidos em pé de igualdade com os portugueses. Estas disposições implicariam que as propinas a pagar por aluno teriam necessariamente que ser idênticas para as duas nacionalidades.⁵⁹ No período de matrículas, executadas em Junho pela secretaria da escola-cooperativa, foram determinados pelo ministro da Educação os valores das propinas e o aviso destes afixado no local e publicado nos jornais de Maputo.⁶⁰ Os respectivos montantes

56 Despacho Conjunto da secretária de estado da Educação e da secretária de estado da Administração Educativa, de 29/06/01.

57 Orçamento 1995, da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.

58 Vejam-se os boletins informativos da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, publicados entre 1992 e 1999, com diferentes nomes: *Laço de União* e *CELP Informação*.

59 Fax n.º 00.25.81.303045, de 14/06/99, do chefe de Gabinete do ministro da Educação à Direcção da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.

60 Fax n.º 00.25.81.491172, de 14/06/99, do chefe de Gabinete do ministro da Educação ao embaixador de Portugal em Maputo.

correspondiam àqueles que a cooperativa cobrava aos alunos portugueses. Os encarregados de educação procederam às matrículas sem quaisquer sobressaltos.

Porém, no início do ano lectivo, logo após a abertura da nova escola, alguns encarregados de educação manifestaram-se junto à escola contra algumas das suas características, entre elas os horários. Porque, de facto, estas tinham pouca importância e não sustentariam a “luta” por muito tempo, foram, depois, trazidas as propinas como motivo. Estas, tendo a ver com a economia das famílias, conseguiram congregar mais adeptos, pelo que a luta se prolongou por mais de um ano. Era, assim, reivindicado que os alunos portugueses deveriam ter a escola gratuita, pois esta gratuitidade era estabelecida pela Constituição portuguesa. Depois de manifestações, panfletos distribuídos, mobilização junto à secretaria, reuniões azedas com a Comissão Instaladora e cartas a esta, ao embaixador de Portugal e ao ministro da Educação, decidiu-se este que as propinas se mantiveram, já que a gratuitidade só tinha expressão dentro do território nacional. Os encarregados de educação não tinham, em grande número, pago as propinas, o que deixava a escola numa situação difícil, dada a precariedade do seu orçamento – uns, porque tinham abraçado esta luta, mas outros, porque aproveitavam a oportunidade. Também por despacho do ministro da Educação, as classificações de fim de período referentes aos alunos em dívida não foram afixadas⁶¹ e as propinas em falta deveriam ser pagas quanto antes. No entanto, alguns pais não cumpriram e deixaram acumular a dívida com as propinas dos períodos seguintes e, mesmo, do ano subsequente.

O conselho de patronos

O diploma legal que criou a Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa estabelecia a constituição de um Conselho de Patronos, cuja composição incluía um elemento designado pelo ministro dos Negócios Estrangeiros, dois pelo ministro da Educação e dois pela Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.⁶² Esta composição pretendia contemplar a presença dos dois ministérios da tutela e da comunidade portuguesa de Maputo, através da cooperativa da primeira escola, cujos alunos a actual escola herdara. Porém, era difícil compreender porque uma cooperativa, que existia para dar corpo a uma escola, deveria permanecer, uma vez encerrada esta; e permanecer, sobretudo, integrada num órgão supremo que presidia à aprovação de documentos-chave de uma instituição que já não

61 Despacho de 04/05/00, do ministro da Educação, sobre a Informação n.º 22-IA/ME/2000 de 04/05/00, do respectivo Gabinete.

62 Decreto-Lei n.º 241/99, de 25 de Junho, art. 6.º.

lhe dizia respeito – a não ser a eventualidade de alguns dos seus sócios poderem ser encarregados de educação de alunos da escola.

Como facilmente se perceberá, a presença da Cooperativa no Conselho de Patronos foi um motivo de desestabilização, já que a sua animosidade para com a Comissão Instaladora, quicá resultante do passado discordante com o Ministério da Educação sobre a gestão da nova escola, era notória na pessoa da sua directora. O relacionamento tomou melhor forma quando esta foi substituída.

As competências deste órgão abraçavam, entre outras: aprovar o projecto educativo da escola e o plano anual de actividades; definir linhas orientadoras para a elaboração do orçamento e apreciar e aprovar o relatório de contas de gerência; fixar as propinas e a forma e o preço de outros serviços; e estabelecer critérios para a contratação de pessoal.⁶³

No tumulto da urgência da abertura da escola, não foi o Conselho de Patronos preocupação imediata do ministro da Educação. De facto, a aprovação do orçamento da instituição cabia, por lei, ao GEF (Gabinete de Gestão Financeira), bem como as orientações para a sua elaboração, pelo que ao Conselho de Patronos nada caberia, afinal, a este respeito. Por outro lado, não há na abertura de uma escola tempo útil nem as condições estão estabelecidas para que seja possível *a priori* a elaboração de um projecto educativo e de um plano anual de actividades. No primeiro ano de um estabelecimento de ensino, funciona-se por planos parcelares dos vários níveis e departamentos disciplinares, porque outra coisa não é viável, sobretudo sob as pressões sofridas no caso vertente. Do mesmo modo, dada a necessidade de estabelecer as propinas antes da abertura da escola, de molde a que fosse possível realizar as matrículas, foram estas fixadas pelo ministro da Educação. Isto é, não se justificava, nos primeiros anos daquela escola, instituir o Conselho de Patronos, que parecia mais vocacionado para os tempos de gestão definitiva do que para os de instalação. Foi a pressão da Cooperativa sobre o Gabinete do ministro que levou à activação prematura deste conselho. Por minha solicitação, foram designadas, por parte do Ministério da Educação, pessoas experientes do seu normativo, o que resultou na nomeação de duas dirigentes – a directora-geral da Administração Educativa, Dra. Joana Orvalho, e a inspectora-geral de Educação, Dra. Maria José Rau. A escolha de dirigentes do ministério provou não ter sido a mais adequada, dada a sobreposição de funções críticas com as do Conselho de Patronos.

Cria-se, e desejava-se, que o Conselho de Patronos fosse um órgão de apoio à Comissão Instaladora neste período difícil de arranque, num contexto totalmente novo e estranho. Porém, isso não se verificou e as funções oficiais face ao Ministério da Educação sobrepuaram-se ao âmbito das funções

63 Art. 7.º do Decreto-Lei n.º 241/99, de 25 de Junho.

restritas neste órgão. Assim, assumiram a representatividade do ministro para além das suas competências no Conselho de Patronos e, nessa qualidade, recebiam em particular os pais beligerantes. Lamentavelmente, a Comissão Instaladora começou a ser questionada sobre decisões tomadas no âmbito das suas atribuições e, mesmo, sobre decisões assinadas pelo secretário de Estado e o ministro. No decorrer deste processo, a presidente e os vogais eram interpelados perante o Conselho, quando dele esperavam uma ajuda considerável, face a todas as dificuldades que não cessavam de surgir. Ao fim dos dois anos legais de instalação, o Ministério da Educação não tinha ainda produzido o diploma legal que atribuiria o regime definitivo ao CELP, pelo que seria necessário prolongar o regime de instalação. Porém, pelo cansaço e desencantamento que o processo me causou, prescindi da revogação da minha nomeação, o que levou à entrada da Dra. Albina Silva, membro do Conselho de Patronos, como segunda presidente da comissão instaladora.

Depois disto, o Conselho de Patronos não se voltou a reunir.

Perspectivas de futuro

O Centro de Ensino e Língua Portuguesa, apesar da clareza do projecto nas suas três valências – escola, centro de recursos e centro de formação de professores – foi, no começo, submergido pela grande dimensão da unidade escolar – 1150 alunos, 750 encarregados de educação – e pela importância cultural desta para a comunidade de Maputo, portuguesa e não portuguesa. A necessidade de concentrar os esforços, no primeiro momento, para a instalação da escola levou, naturalmente, a que a existência das outras duas unidades se limitasse ao objectivo de servir a primeira, sem que para elas fosse delineado, nos primeiros dois anos, um projecto autónomo de actividade. No entanto, existe no CELP, para além da oferta da escolaridade portuguesa, um potencial real e de utilidade nacional vocacionado para a disseminação da língua e da cultura portuguesas no país, para além da escolaridade de currículo português, se se abrir as duas outras unidades – Centro de Recursos e Centro de Formação – a uma comunidade mais vasta, nomeadamente à comunidade moçambicana de estudantes, professores e académicos das Ciências da Educação.

O Centro de Recursos, com a sua porta de comunicação directa para o exterior, encontra-se preparado para receber visitantes externos ao CELP. Tal como o nome deste indica, estava previsto que a amplitude da sua actuação fosse mais vasta que a de simples apoio a uma escola. Recrear o centro de recursos com obras das Ciências da Educação seria uma contribuição preciosa para o desenvolvimento dessa matéria científica e, através dela, do sistema educativo moçambicano, ao apoiar documentalmente a formação dos professores no país. Seria este o grande propósito da existência do centro de recursos do CELP, que, assim, contribuiria para a cooperação portuguesa na área da Educação.

O Centro de Formação de Professores sugeria, igualmente, uma vocação mais lata do que apenas o apoio aos docentes do estabelecimento de ensino adjacente ou, eventualmente, do que cursos *ad hoc* para alguns professores moçambicanos. Estes, sem um programa consentâneo com as necessidades do sistema educativo moçambicano a nível nacional, não teriam qualquer impacto, a não ser umas “esfregadelas” leves nos conceitos de vinte ou 30 professores locais. Serviriam apenas para justificar o nome e a existência de um tal centro no CELP, mas não extrairiam dele todo o potencial que um órgão com esta posição estratégica poderia – e deveria – oferecer. Neste potencial inseria-se uma forte vertente de cooperação bilateral, que por isso deveria ser consertada com os projectos de apoio a Moçambique já existentes no Ministério da Educação português e no Instituto Camões, sendo que a formação de professores moçambicanos poderia ainda ser objecto de um projecto próprio que respondesse a algumas das necessidades do seu sistema educativo.⁶⁴ Por extensão, o Centro de Formação passaria também a ser o pólo da cooperação portuguesa em educação em Moçambique, onde seria fácil concentrar os interesses e o apoio do Ministério da Educação nessa área e de onde seria também mais fácil disseminar as acções que os projectos preconizam. Finalmente, o Centro de Formação poderia ainda oferecer cursos de língua e cultura portuguesas para estrangeiros, que são tão procurados em Moçambique, com a idoneidade e a qualidade que um órgão ligado a Portugal como o CELP poderia oferecer.

Depois do que foi conseguido com a unidade escolar, em tão curto prazo e entre tão graves limitações, programava-se, pela liberdade que as rotinas já instaladas proporcionariam, retomar a análise dos processos de uma maneira mais profunda, o que levaria a melhorá-la e a consolidá-la. A actuação pedagógica dos professores também iria merecer um bom estudo, com o intuito de encontrar formas de valorização profissional naquele quadro específico e de formação, quer de actualização quer de complemento, com a descoberta simultânea de formas de actuação cada vez mais pedagogicamente eficazes e inovadoras. A formação criteriosa do pessoal auxiliar mostrava-se também fundamental, para que a sua prática se tornasse consentânea com a dos docentes e gestores e, afinal, com os grandes objectivos daquele projecto pedagógico. Finalmente, projectava-se o aprofundamento e a expansão da intervenção alargada sobre os alunos, no sentido de utilizar os projectos, verticais e horizontais, a nível de escola, para alcançar uma plena *educação para a cidadania*, com tónica nas suas vertentes inclusivas, nosso objectivo primordial. Que terreno mais fértil se poderia desejar do que o de uma comunidade ricamente multicultural harmoniosa, como a de que ali se dispunha, para se pôr em

64 A participação do Instituto Camões estava mesmo prevista no Decreto-Lei de criação do CELP, ao enunciar a sua articulação com o Centro Cultural Português em Maputo.

prática valores de tolerância, solidariedade e consciencialização das diferenças, que hoje são os pilares da educação intercultural e das sociedades pluriculturais, existentes em todas as latitudes? (ver capítulos 4 e seguintes)

Pretendia-se, enfim, estudar cuidadosamente aquela população escolar e tirar o maior partido dos ensinamentos que uma tal comunidade poderia proporcionar ao estudo da interculturalidade. Desenhava-se, assim, uma oportunidade de pôr em prática a educação intercultural e para a cidadania em moldes novos e, portanto, numa dimensão mais alargada, pois as premissas de partida são já mais vastas e diversas das usuais nas comunidades do nosso território nacional, onde ainda se fala de integração dos grupos exógenos. Pretendia-se, afinal, aproveitar ao máximo as oportunidades que um tal projecto pioneiro permitiria e encontrar práticas que o pudessem tornar numa contribuição para a inovação em educação neste domínio. Quem sabe não poderão, na Escola Portuguesa de Moçambique, encontrar-se soluções metodológicas inovadoras aplicáveis a outras realidades?

Os projectos de escola no contexto multicultural

Conceitos e paradigmas do trabalho de projecto

O espaço curricular que permite aos alunos o exercício da sua criatividade e capacidade exploratória tem sido designado por “projectos” ou “área de projectos”. Este espaço, quer seja formalmente implantado no tempo curricular quer seja de organização informal, tem permitido aos alunos uma grande variedade de actividades, que vão desde projectos de investigação científicos, uni ou interdisciplinares, até projectos de teor solidário ou cultural, como são as intervenções sobre entidades de solidariedade social, teatros, exposições e outros acontecimentos culturais. Dependendo do perfil do projecto, assim são englobados apenas os alunos de uma turma, como no caso dos projectos científicos, ou alunos de diferentes turmas e anos, como no caso do teatro.

É fácil de entender que este tipo de actividade, que implica uma maior autonomia do aluno e lhe dá um mais amplo espaço de liberdade, bem como lhe proporciona o relacionamento de conhecimentos, que normalmente se referem a disciplinas diferentes, ou abordagens de valores de cidadania, é a origem de uma aprendizagem extraordinariamente enriquecedora e que, pelas suas características, solicita o interesse e o entusiasmo dos alunos. O seu envolvimento é, muitas vezes, forte e o seu empenhamento notável. Trata-se, com efeito, de uma actividade que “permite não separar os instrumentos intelectuais de abordagem dos fenómenos afectivos, dos fenómenos representacionais e dos fenómenos operatórios, como acontece a maior parte das vezes, nas abordagens disciplinares” (Barbier, 1999: 89).

De facto e segundo Piaget, o processo de desenvolvimento da criança não obedece a um plano pré-estabelecido, mas “decorre de uma construção progressiva em que as novas transformações desenvolvimentais deverão ser compreendidas em função de transformações que as precederam” (Cosme e Trindade, 2001: 9), isto é, a criança necessita de reconstruir o pensamento que lhe é apresentado para que o consiga compreender. Esta tese vem em desfavor da

organização do saber que a escola tradicional adoptou, num esquema rígido de lições, em que o papel do professor é privilegiado, aplicando um plano detalhado que prevê, sequencialmente, as actividades que o aluno deverá realizar. Portanto, o acto de aprender é identificado, neste esquema, com uma operação de aquisição de conhecimentos ou de competências transmitidos por outros. Nesta óptica, o saber escolar toma a forma de um produto concreto, em que a sala de aula é o local onde são dispensados os conhecimentos. Assim,

O processo de reflexão a construir em torno da valorização do papel dos alunos no âmbito dos projectos de intervenção educativa que têm lugar no seio das escolas implica que tenhamos de abordar as consequências epistemológicas da recusa de entender o saber como um bem que se transmite, de forma a estabelecer o seu impacto sobre o modo como se passa a definir o acto de ensinar e de aprender, o papel do professor neste âmbito e o subsequente processo de animação pedagógica decorrente da afirmação de um tal princípio (*Idem*: 10).

A informação, que é transmitida passivamente nas salas de aula, passa agora a ser um ponto de partida, com a qual o aluno constrói o seu saber e que depende da importância que ele atribui aos problemas, em geral, e aos problemas temáticos, no caso dos projectos. A relação que o aluno estabelece com o saber modifica-se, torna-se mais íntima. O professor triangula esta relação, em que “o processo de ensino-aprendizagem se passa a definir não em função daquilo que o professor ensina, mas a partir daquilo que os alunos são capazes de aprender com o apoio de alguém circunstancialmente mais capaz” (*Idem*: 14). Portanto, a função primordial do professor modifica-se e passa a ser a de potenciar a relação do aluno com o saber, passando este a ser o centro da acção educativa. É, pois, em torno da afirmação do protagonismo dos alunos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem que se centra a actividade pedagógica preferencial do trabalho de projecto. O papel do professor adquire, neste processo, uma importância que o formato da escola tradicional não lhe atribui e o seu protagonismo é, por consequência, valorizado, já que o processo de ensino-aprendizagem é visto como “uma interacção sistemática e planificada dos actores do processo educacional, alunos e professor, em torno da realização de algumas tarefas de aprendizagem” (Salvador, 1994: 102).¹

Pela legislação vigente, a Área de Projectos valoriza a dimensão interdisciplinar dos saberes escolares e a contextualização e utilização dos conhecimentos. Tal definição pressupõe que a aprendizagem se organize em torno das necessidades e dos interesses dos alunos e que o saber que eles constroem resulte da sua actividade cognitiva em interacção com outros sujeitos. Isto é,

1 C.C. Salvador (1994), *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*, Artes Médicas, Porto Alegre (em Cosme e Trindade, 2001: 16).

o modo como o conhecimento é construído, problematizado e utilizado é um ponto fulcral do trabalho de projecto. Por consequência, o papel dos alunos na escola modifica-se e essa modificação tem implicações, que Cosme e Trindade definem da seguinte maneira:

- 1) do ponto de vista da interacção entre os alunos e o saber escolar;
- 2) do ponto de vista das interacções professor-aluno;
- 3) do ponto de vista das relações interpares;
- 4) do ponto de vista do alargamento dos recursos culturais, materiais e humanos necessários ao estimular da aprendizagem;
- 5) e, finalmente, do ponto de vista da reorganização dos espaços e dos tempos dedicados aos actos de ensinar e aprender (Cosme e Trindade, 2001: 21).

No caso da Escola Portuguesa de Moçambique, e mesmo porque a área de projectos não se encontrava ainda oficialmente instituída no currículo, o trabalho de projecto teve um carácter extra-disciplinar, mas sem o espaço e o tempo formal que a reforma lhe previa atribuir. Talvez por isso tenha havido uma notável flexibilidade e criatividade nas formas de desenvolvimento dos projectos, que assumiram organizações muito diferenciadas:

- a de ser um projecto iniciado e desenvolvido por uma disciplina, que acabou por se socorrer dos conhecimentos de outras disciplinas, com eventual co-apoio dos respectivos professores titulares. Foram os casos de exposições comemorativas e efemérides, como as que se processaram sobre o dia da cidade (de Maputo) e o 25 de Abril;
- a de se constituir, de raiz, como um projecto interdisciplinar, com a participação em pé de igualdade dos vários professores das áreas implicadas. Foi o caso do Projecto Micro-empresa, que pretendia, através da produção de artigos diversos, promover a aplicação de conhecimentos de diferentes disciplinas (Andrade, 2001);
- independentemente da sua forma, a de albergar diversas turmas de um mesmo ano, com a inter-colaboração dos respectivos professores. Foi o caso do Projecto Inventar e Jogar, com a produção de jogos (*Idem*);
- ou a de fazer entrosar turmas de diferentes anos de escolaridade, em que o propósito era, por vezes, algum tipo de tutoria dos mais velhos sobre os mais novos. Foi o caso do Projecto De Mãos Dadas para o Futuro, entre o 10.º ano e o 1.º ano, que teve a sua expressão pública na festa de encerramento do segundo ano lectivo, com a apresentação de uma dança pelos mais pequenos, organizada pelos mais velhos (*Idem*);
- e, finalmente, a de congregar todo um ano ou um ciclo ou, mesmo, toda a escola, neste caso com sub-projectos organizados para contribuírem parcelarmente para o objectivo do projecto global. Foi o caso das festas de encerramento do ano lectivo, em que cada ano ou ciclo se responsabilizava



Foto 4.1
O Adamastor, Camões e as Tágides
na peça de teatro *Vida e Obra de Camões*
e os *Lusíadas* (adaptação e representação
de alunos do 9.º ano), auditório, 2000

por criar obras de canto, dança ou teatro, e o caso da Operação Amizade, que se organizou em redor do apoio solidário com as vítimas das cheias de 2000, mas que se transformou num projecto de entre-ajuda com a escola do bairro a que os desalojados deram origem. Foi ainda o caso dos clubes, quer de ciência – Ambiente, Matemática, Francês – quer do espectáculo – Teatro, Música, etc. – que congregaram alunos das mais variadas idades e níveis de escolaridade (*Idem*).

Em todos os projectos, mesmo os que implicavam actividades culturais, foi preocupação que estivesse sempre presente o factor pedagógico, no sentido de uma aprendizagem de valores e de educação para a cidadania.

O projecto e a interculturalidade

As características do trabalho de projecto, aqui enunciadas, são altamente facilitadoras do intercâmbio entre os alunos envolvidos, quer em termos de socialização quer de solidariedade quer culturais. Significa isto que os alunos se aproximam entre si no convívio, no trabalho para um objectivo comum, na entreajuda, no entendimento mútuo. O conhecimento, a aceitação e o entrosamento com os valores culturais são, portanto e em particular, facilitados com esta proximidade e espírito de grupo. Daí que, na Escola Portuguesa de Moçambique, nos seus dois primeiros anos de instalação, se tenha escolhido o projecto como meio e instrumento fundamentais para proporcionar aos alunos oportunidades de interculturalidade, dentro do objectivo de aprendizagem multicultural que guiava os princípios e a prática da direcção da escola e no enquadramento da educação para a cidadania.

A Área de Projecto só foi legalmente aprovada para integrar o currículo dos ensinos básico e secundário em 2001 (pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, respectivamente). Apesar disso, o interesse pela relevância do trabalho de projecto como meio para uma aprendizagem centrada no aluno, sob os

paradigmas que aqui se enunciaram, quer de construção do saber quer de interacção cultural, foi, desde o primeiro momento da Escola Portuguesa de Moçambique, em 1999, incorporado no seu projecto educativo.

A actividade de projecto foi, mesmo, um dos objectivos expressos no Projecto Educativo da Escola (Escola Portuguesa de Moçambique, 2000: 13), onde se indicava já a intenção de um apoio específico à dinamização dos professores e à sua prática na metodologia de projecto. O corpo docente revelou um grande dinamismo na promoção e organização de projectos, quer das suas turmas quer de conjuntos de turmas e da escola, mas evidenciou um trabalho de teor intuitivo, em detrimento de uma forma mais sistematizada de intervenção e condução dos trabalhos e dos alunos. Esse facto foi preocupação da direcção da escola desde a sua preparação, em que a actividade de projecto foi, desde logo, considerada uma área de excelência para a intervenção pedagógica orientada pela gestão.

Para isso, foi designada uma professora, com formação específica na área ao nível de mestrado, para integrar a equipa técnica que assessorou a direcção nos dois primeiros anos de instalação (ver anexo). Esta técnica pedagógica tinha como função dinamizar a actividade de projecto entre os docentes, fornecendo-lhes apoios organizativos e conhecimentos específicos sobre a questão e, ainda, acompanhando com conselhos, orientações e apoios de toda a ordem o desenvolvimento dos projectos implantados. Neste âmbito, foram realizados seminários de formação sobre o tema da metodologia de projecto para todos os professores, animaram-se reuniões regulares entre os professores para discussão e apoio à metodologia de projecto, identificaram-se e desenvolveram-se, em conjunto, projectos concretos, geriram-se projectos a nível de escola, como teatro, movimentos de solidariedade com as vítimas das cheias de 2000, saraus de música e outros. A constituição da associação de estudantes foi também entendida como um projecto, em que o seu desenrolar teve o acompanhamento pedagógico da responsável dos projectos, com os ensinamentos técnicos, cívicos e de cidadania necessários às diversas actividades de campanha e eleição. Neste e noutros projectos, a coordenadora da área projecto teve também um envolvimento directo com os alunos.

Como se verá em capítulo próprio, a população de alunos da Escola Portuguesa de Moçambique engloba variadíssimas nacionalidades, senão entre os próprios alunos, pelo menos entre os seus ascendentes de primeira, segunda e terceira geração – pais, avós e bisavós. Esta ascendência revelou-se significativa para os comportamentos culturais dos alunos, que sobressaíam e facilmente se identificavam com os traços culturais relativos às características daquela ascendência. Muitas vezes, a religião professada, cruzando-se com os traços culturais da nacionalidade presente na sua história genealógica, determinava uma postura cultural bem vinculada.

Para além disso, a língua “herdada” da família e que ainda se utilizava em casa fazia parte desse perfil, não impedindo, contudo, que a língua de

**Foto 4.2**

Todos Diferentes, Todos Iguais:
quadro da Festa de Encerramento
do Ano Lectivo de 1999-2000
(pré-escolar, Timor Loro Sae na primeira fila)

comunicação fosse sempre a portuguesa e as referências culturais igualmente as portuguesas. Porém, era objectivo e prática que se desse espaço para a manifestação dos comportamentos culturais em presença, de modo a que os alunos não se sentissem violentados nas suas convicções e hábitos culturais. Mais do que isso, os professores socorriam-se muitas vezes das contribuições particulares desses alunos para as integrar em projectos, sendo que os próprios alunos se propunham com frequência e à vontade contribuir com as suas formas de vida particulares para o projecto comum. Seguia-se, com naturalidade, a contribuição dos pais, que se envolveram, muitas vezes empenhada e activamente.

Desta maneira, o intercâmbio cultural e, mais do que isso, a interculturalidade resultava de duas formas: uma, a partir de actos conscientes de dádiva dos detentores das diferentes culturas para o projecto comum e, portanto, para a vivência comum; outra, o entrosamento natural decorrente da confrontação de comportamentos culturais diversos no decurso dos trabalhos, que levavam à aceitação tácita e consciente de indivíduos diferentes, como membros de pleno direito dos grupos de trabalho. As diversas culturas em presença eram, assim, “integradas” no grupo, num estatuto de igualdade.

De facto, nos dois anos a que nos reportamos, não se verificou qualquer confrontação conflituosa entre membros de grupos culturais diferentes entre os mil e tal alunos da escola, tendo-se verificado, ao contrário, numerosas situações de entrosamento cultural, que transpunham, mesmo, as barreiras das amizades entre colegas. A característica mais comum dos “grupos sociais” que se formavam nas turmas por afinidade de interesses cruzava invariavelmente as diferenças culturais. Era assim que uma aluna branca portuguesa poderia juntar-se a uma indiana muçulmana e outra hindu e a uma moçambicana branca e outra negra,² por exemplo. Estes grupos multiculturais e multissomáticos eram a forma mais frequente de agrupamento entre alunos e era patente nos recreios, quando os alunos se movimentavam livremente. Este facto sugere o interesse de um estudo sociológico sobre os alunos desta escola, que ponha em evidência as ligações entre as diversas culturas.

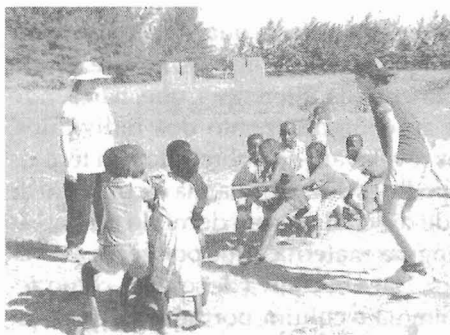
A coordenadora de projectos, em entrevista, referiu que, no seu caso particular, nunca teve de intervir disciplinarmente sobre os alunos, no que tocava as diferenças culturais, mas teve conhecimento de diferenças, que, não sendo aquelas que se consideram intrínsecas ao comportamento dos indivíduos, afectavam o rendimento académico. Elas revelavam-se, sobretudo, em termos das raparigas muçulmanas, ao serem impedidas de continuar na escola a partir de certa idade por decisão dos pais, ou de dificuldades no domínio do português, por interferência das respectivas línguas maternas, que por vezes estiveram presentes numa escolaridade anterior. Daí a iniciativa de se abrir, como actividade extra-curricular, um curso de língua e cultura portuguesas para jovens, que fosse suplementar, de uma forma mais lúdica, à aprendizagem de português desses alunos. Em contrapartida, a mesma professora referiu que a pluriculturalidade dos grupos de alunos com que lidou facilitou a consecução dos objectivos pedagógicos e “trouxe enorme riqueza para o processo de aprendizagem”, tendo-a aproveitado para levar os alunos a aprender sobre as diferentes culturas através, por exemplo, da dinamização de actividades em que houvesse mostras dessas culturas, como as danças indiana e africana ou desfiles de trajes indianos e africanos. Nas suas palavras:

A heterogeneidade cultural é sempre uma riqueza, é sempre um desafio alician-
te. É exactamente esse desafio que leva pessoas a abraçarem um projecto como o
da instalação da Escola Portuguesa de Moçambique (entrevista estruturada à
Mestre Fátima Andrade, 2003).

“Operação Amizade”, um projecto de solidariedade

A Escola Portuguesa de Moçambique está implantada numa zona baixa, perto do mar, que originalmente e ainda no século XIX, estava integrada num pântano (ver capítulo 2). Este facto faz este terreno facilmente alagadiço com as mais pequenas chuvas. Em Fevereiro de 2000, ou seja, depois de uns meros quatro meses de funcionamento da escola, as chuvas torrenciais provocaram cheias dramáticas no país, às quais Maputo não ficou incólume. Por isso, a zona de implantação da escola foi também altamente afectada, tendo ainda sofrido uma invasão de grande quantidade de lamas, que resultou do deslizamento de terras de uma

- 2 No levantamento que foi feito sobre os alunos da escola, não se perseguiu a questão somática. No entanto, era evidente a diferença cultural entre determinados cruzamentos somático-culturais, como é o caso do moçambicano branco e do moçambicano negro. O primeiro identifica-se com a cultura portuguesa, sendo normalmente descendente de portugueses até à quarta geração. O segundo tem, normalmente a “cultura moçambicana”, que revela comportamentos culturais diferentes da portuguesa, com o recurso, entre outros traços, a línguas nacionais no seio da família.

**Foto 4.3**

Jogo da corda,
campus universitário, 2000

falésia próxima, a oeste. Nas proximidades da escola espalhava-se um bairro “de caniço”, que assim designa as construções precárias das cabanas, um bairro pobre de população moçambicana negra. Esta população foi recolhida pelas autoridades municipais e alojada no pavilhão desportivo da Universidade Eduardo Mondlane, onde viveram enquanto as chuvas continuavam e até que o município os realojasse noutro local. Esse local foi Magoanine, um vasto terreno onde se implantaram tendas de campanha, até que a população começasse a construir as suas próprias casas. Neste movimento, algumas entidades internacionais, entre as quais portuguesas e italianas, providenciaram fundos para a construção, respectivamente, de um centro de saúde e de uma escola.

O drama que se viveu a partir dos primeiros dias diluvianos mobilizou professores e alunos da escola para um movimento de solidariedade – a Operação Amizade – que levou produtos alimentares aos desalojados do bairro anexo à escola. Este gesto, que se repetiu por vários dias, acabou por motivar os alunos a realizarem convívios culturais e desportivos com as crianças dessas famílias. Esta iniciativa foi resultado da força da responsável pelos projectos, que viu nela uma oportunidade pedagógica e a trabalhou minuciosamente. Aproveitou-se, pois, a ocasião para operacionalizar o objectivo de ligação à comunidade, actuação na prática, inserção na realidade. Foi assim que no campo e aos poucos se foi desenvolvendo a metodologia do trabalho de projecto: levantando problemas, planeando a acção, discutindo, actuando, constatando produtos e avaliando resultados. A metodologia surgiu das necessidades reais e nesta prática se desenvolvia.

Foi assim que, com os alunos do ensino secundário, se planeou um sábado de convívio (19 de Fevereiro de 2000) onde se realizaram várias actividades: jogos como tracção, salto à corda, lencinho, cabra-cega, bola e outros; dança e duas partidas de futebol (sub-15 e sub-18), entre equipas, por um lado, da Escola Portuguesa e, por outro, dos jovens da população ali alojada (ver foto 4.3).

Os ânimos estavam no alto e os jovens espectadores do bairro acabaram por “torcer” pela equipa da Escola Portuguesa! Mais de 300 crianças e jovens daquela população envolveram-se no convívio. Um lanche coroou o

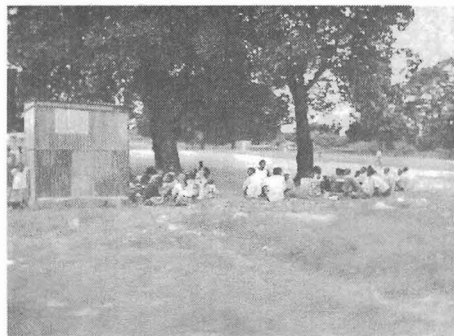
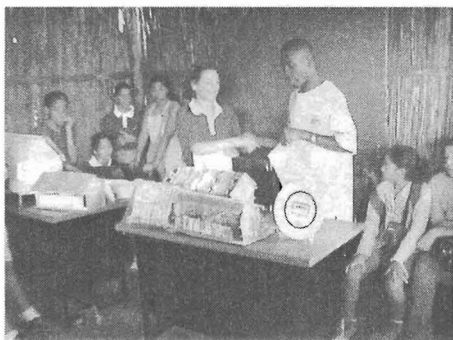


Foto 4.4
Escola debaixo do canhoeiro,
Magoanine, 2000

encontro. Este primeiro convívio foi gratificante para ambas as partes e incutiu o desejo de que o projecto continuasse.

Entretanto, uma vez realojada a população em Magoanine, os elementos da Operação Amizade constataram a precariedade dos recursos e as dificuldades enfrentadas pelas pessoas para reconstruir, não só as suas casas, mas toda a sua vida pessoal e social (ver foto 4.4). Assim, ao longo do ano lectivo, foram realizadas diversas deslocações a Magoanine para apoio, jogos e convívio, sempre finalizadas por um lanche, momento importante para uma população carenciada. Testemunhou-se o aparecimento de uma escola de caniço que evoluiu e cresceu ao longo do tempo: primeiro tinha 97 alunos, mas viria a albergar 2178, divididos em 31 turmas. Os professores, que, no início, eram 4, passaram a 24. As aulas do 1.º ao 5.º anos (no sistema moçambicano designadas por classes), inicialmente ministradas em dois turnos, passaram a três turnos. Foi uma aprendizagem rica para todos, professores e alunos da Escola Portuguesa, assistir à evolução de uma escola, cujas aulas haviam começado por ser ministradas à sombra de grandes árvores como o cajueiro e o canhoeiro. Os cerca de 70 alunos de cada turma sentavam-se no chão de terra batida, mas depois passaram a ter carteiras. Não havia quadros nem giz nem manuais, que depois foram aparecendo, graças aos fundos de cooperação de alguns países. Os alunos da Operação Amizade organizaram-se, então, para obter materiais escolares para aquelas crianças. Era, pois, necessário encontrar fundos para que a escola de Magoanine se tornasse numa escola menos carenciada.

Esta necessidade levou os alunos “portugueses” a organizarem várias actividades lucrativas. Uma foi aproveitar a festa de encerramento do ano lectivo para oferecer jogos e quermesses que proporcionassem fundos para Magoanine. Ao mesmo tempo, alguns patrocinadores (pais e empresários) por eles contactados contribuíram também para o montante final, bem como alunos que se cotizaram. A estes fundos em numerário, foram acrescentados géneros alimentícios recolhidos entre os alunos. Também inserido na festa de encerramento, os alunos organizaram um festival de música, que provou ser também uma maneira muito eficaz para congregar os talentos musicais presentes

**Foto 4.5**

Troca de presentes
entre os directores
da Escola de Magoanine
e da Escola Portuguesa, 2000
(sobre a mesa, réplicas da primeira
executadas pelos seus alunos)

naquele corpo discente e que se revelaram ser muitos e de grande qualidade. Algumas das músicas (e dos poemas) originais ficaram célebres na escola.

Da planificação à execução, passando pelo contacto com os patrocinadores, os alunos foram quase autónomos. Os professores foram orientadores e facilitadores. Os resultados deste projecto ultrapassaram, assim, as expectativas: as competências sociais dos alunos, a capacidade de convívio entre si e com as crianças da população e a capacidade de resolução de problemas inesperados foram surpreendentes. O confronto com uma população carenciada foi, certamente, uma das aprendizagens mais importantes deste projecto, com a constatação de que “a vida continua” pela força e resistência das pessoas apesar das carências. Foi exemplo a equipa de futebol que se apresentou descalça, mas com uma confiança e uma força que a equipa “portuguesa” acreditou que perderia o desafio, apesar do seu equipamento completo. Houve também que ultrapassar as barreiras culturais, principalmente da língua, já que algumas crianças daquela população não falavam português. Recorreram à dança, aos jogos e à expressão corporal para poderem comunicar e, até, à interpretação de uma professora que dominava o changana, a língua mais comum na região de Maputo. Um último encontro do ano lectivo serviu para a entrega de material didáctico, para cuja deslocação contribuiu uma empresa de transportes de um pai.

No segundo ano lectivo, o projecto continuou. Desta feita, iniciou-se a actividade com a criação de um espaço, na Escola de Magoanine, dedicado à biblioteca. Este foi conseguido com uma tenda de campanha, prateleiras e livros, que a pequena biblioteca da Escola Portuguesa pôde disponibilizar. A sua responsável teve encontros com os professores de Magoanine, para transmitir orientações de organização, classificação e registo documental.

Seguiu-se uma deslocação a Magoanine, a partir do convite do director da sua escola, que propôs contribuir com uma partida de futebol e de vôlei e uma peça de teatro criada e representada pelos alunos, para agradecer a Escola Portuguesa. Esta actividade teve uma adesão significativa, pois participaram 50 alunos e 14 professores de todos os ciclos da Escola Portuguesa. A presidente

da comissão instaladora acompanhou a visita, onde foi recebida por um grupo de música e dança tradicional de mulheres e um grupo coral, onde se realizaram os jogos marcados, onde se presenciou uma peça de teatro pelos alunos de Magoanine sobre o tema das crianças terem de deixar a escola para irem vender para a rua, muito pertinente em Moçambique, onde houve discursos e trocas de prendas entre escolas, entre as quais miniaturas da Escola de Magoanine, executadas pelos seus alunos (ver foto 4.5). A alegria dos alunos de ambas as partes era contagiante e não se verificaram nunca indisciplinas ou desacatos. A peça de teatro impressionou muito positivamente os nossos jovens, tanto pela expressão como pela mensagem. O jogo de futebol foi perdido pelos meninos calçados para os meninos descalços!

Um pólo suplementar deste projecto era o estudo dos jogos tradicionais dos mais velhos como base de operações matemáticas. Pretendia a professora proponente proporcionar aos alunos o conhecimento da forma como a aritmética básica era abordada entre as comunidades nativas da região de Maputo. Para isso, foram criados convívios com os idosos da aldeia.

O projecto Operação Amizade é um exemplo de uma actividade multicultural, em que o entrosamento entre culturas se operou com a maior naturalidade e num ambiente de solidariedade. Talvez tenha sido este o segredo de um tal sucesso, já que o sentimento que presidia ao convívio era de abertura e entreajuda. Foi, pois, observado um intercâmbio cultural entre os próprios alunos da Escola Portuguesa, decorrente da sua interculturalidade diária, mas também entre estes e os da Escola de Magoanine. Nesta troca, a aprendizagem foi intensa. Não só porque os níveis de conhecimentos escolares e sociais eram diferentes, mas também porque as diferenças materiais e culturais eram abissais. Este contexto deu origem a muita reflexão por parte dos alunos, que foi aproveitada pelos professores para uma actuação pedagógica. “O projecto era de uma riqueza cultural, pedagógica e, até, política inimaginável”, segundo a coordenadora dos projectos: solidariedade, civismo, ética, tolerância e outros valores estiveram presentes nesta aprendizagem, para além dos conhecimentos e da socialização que as actividades implicaram. No dizer da responsável pelos projectos, no seu relatório do primeiro ano:

Este projecto continuará a ser, para além de tudo, uma ocasião de formação de alunos e professores, formação na acção, ou seja, na preparação para um certo modo de estar na escola e na comunidade, incluindo o desenvolvimento de competências várias que são exercícios complementares às actividades lectivas (Andrade, 2000: 16).

O perfil multicultural dos alunos

Distribuição dos alunos por ciclo e ano

Ao entrar no recinto da escola, no espaço circundante ao edifício movimentava-se uma variedade de crianças de todas as idades, os mais pequenos correndo, os maiores passeando ou conversando. De facto, a escola alberga desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, o que faz da comunidade escolar um meio de convivência familiar, em que as crianças de todas as idades se relacionam, em que os irmãos e primos mais velhos apoiam os mais novos, já que é vulgar que todas as crianças de uma mesma família frequentem a escola. Os tipos físicos dos alunos também variam muito, com todas as tonalidades de pele e traços das mais variadas raças.

No ano lectivo de abertura da escola, 1999/2000, matricularam-se 1.111 alunos, dos quais 98 frequentavam a educação pré-escolar, 741 a educação básica (com 291 no 1.º ciclo, 165 no 2.º e 285 no 3.º) e 272 o ensino secundário (ver figura 5.1).

As raparigas predominavam ao nível do 3.º ciclo, ao passo que eram os rapazes que predominavam no secundário. Nos restantes ciclos, os números dos dois sexos eram aproximados (*Micaia*, 1: 2).¹ No ano lectivo seguinte, 2000/2001, o segundo da escola, a variação do número de alunos, quer total quer por ciclo, não foi significativa, tendo-se mantido as proporções entre ciclos. Verificaram-se os seguintes valores para os 1.113 alunos matriculados: 92 para o pré-escolar, 737 para a educação básica (com 296 no 1.º ciclo, 158 no 2.º e 281 no 3.º) e 286 para o secundário (diagnóstico estatístico, 2000/01: 3) (ver figura 5.2).²

Pela distribuição dos alunos por ciclo nestes dois anos lectivos constata-se que houve um afluxo à Escola Portuguesa no ensino primário, etapa

1 “Os nossos alunos”, *Micaia*, 1, 1999/2000 (Boletim da Escola Portuguesa de Moçambique).

2 *Diagnóstico Estatístico. Ano Lectivo de 2000/01*, da Escola Portuguesa de Moçambique – CELP, Maputo, Março de 2001.

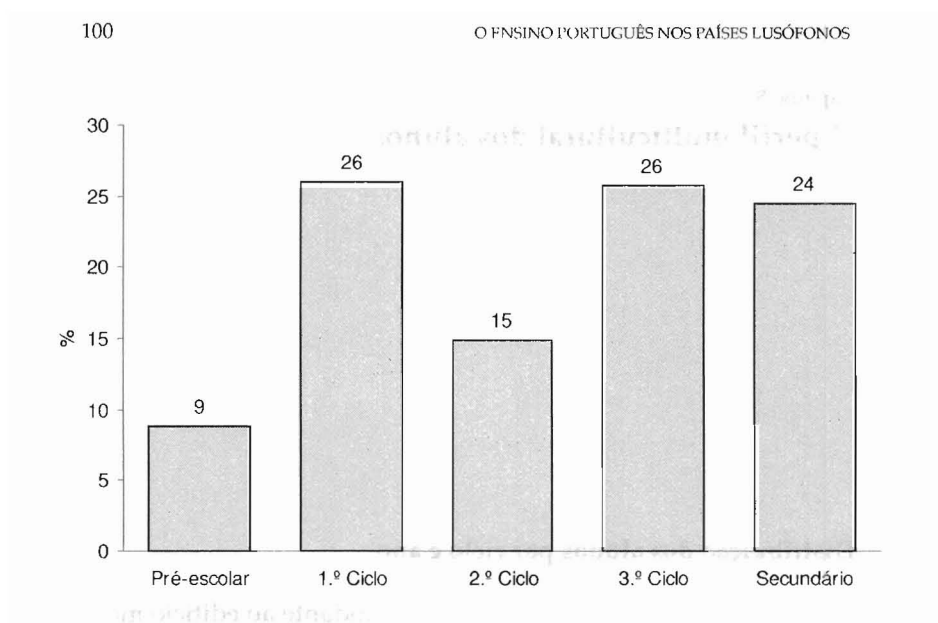


Figura 5.1 Distribuição dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique por ciclo, 1999/2000

Fonte: "Os nossos alunos", *Micaia*, 1, 1999/2000.

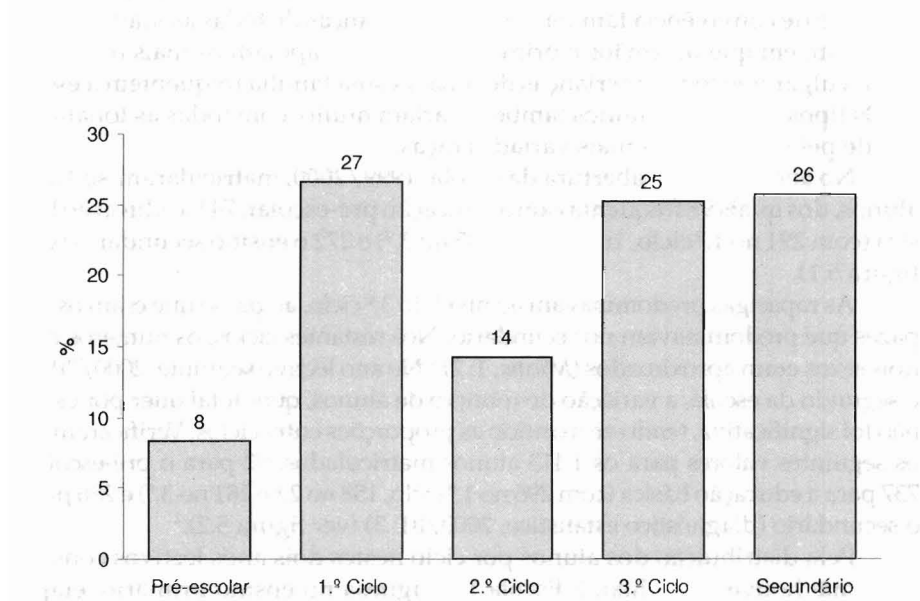


Figura 5.2 Distribuição dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique por ciclo, 2000/2001

Fonte: *Diagnóstico Estatístico. Ano Lectivo de 2000/01*, Escola Portuguesa de Moçambique – CELP, Maputo, Março de 2001.

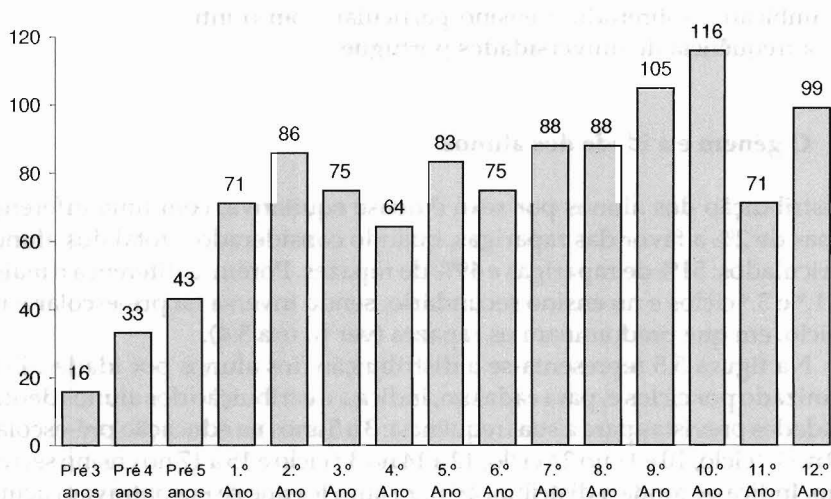


Figura 5.3 Distribuição dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique por ano de escolaridade, 2000/2001

Fonte: *Diagnóstico Estatístico. Ano Lectivo de 2000/01*, Escola Portuguesa de Moçambique – CELP, Maputo, Março de 2001.

fundamental na escolaridade de uma criança. É natural que os encarregados de educação exerçam algum cuidado nesta fase, para que a criança inicie a sua escolaridade com qualidade de ensino, o que terá levado muitos pais a preferir a Escola Portuguesa. Esta apreciação tem em conta o facto da Escola Portuguesa de Moçambique representar uma escolaridade de qualidade e idónea, face à restante oferta no país. O 3.º ciclo e o secundário, sobretudo este último, pelo que representa de acesso a estudos superiores, são também mais procurados, havendo um ingresso mais elevado nesses níveis. Será curioso verificar se esta tendência nestes dois primeiros anos desta escola se modificou posteriormente, principalmente no que toca o decréscimo acentuado no 2.º ciclo, tendo em mente as condições excepcionais por ela oferecidas. De qualquer modo, entre anos lectivos, verifica-se um decréscimo na frequência do 3.º e 4.º anos de escolaridade, o que proporciona um aumento significativo no 5.º ano em relação ao ano anterior (ver figura 5.3). O segundo ano deste ciclo também evidencia um decréscimo, mas este fenómeno é inverso no 3.º ciclo, onde a frequência aumenta do 7.º para o 9.º anos. É no 10.º ano que a frequência atinge o seu máximo, decrescendo para o 11.º, mas aumentando de novo para o 12.º ano. O decréscimo entre o 10.º e o 11.º é o que se observa em qualquer escola portuguesa do território nacional, devido aos alunos que ficam pelo caminho, sendo o 10.º um ano de selecção natural. Já o 12.º ano é procurado por muitos alunos que frequentaram até aí o sistema

moçambicano, sobretudo o ensino particular, com o intuito de prosseguir para a frequência de universidades portuguesas.

O género e a idade dos alunos

A distribuição dos alunos por sexo é quase equitativa, com uma diferença apenas de 2% a favor das raparigas, quando considerado o total dos alunos matriculados: 51% de raparigas e 49% de rapazes. Porém, a diferença é maior nos 1.º e 3.º ciclos e no ensino secundário, sendo inversa na pré-escolar e no 2.º ciclo, em que predominam os rapazes (ver figura 5.4).

Na figura 5.5 representa-se a distribuição dos alunos por idades. Está organizado por ciclos e, para cada um, indica a distribuição dos alunos dentro das idades previstas para a sua frequência: 3 a 5 anos na educação pré-escolar, 6 a 9 no 1.º ciclo, 10 e 11 no 2.º ciclo, 12 a 14 no 3.º ciclo e 15 a 17 no ensino secundário. Indica-se ainda a distribuição para aqueles que se encontravam acima ou abaixo destas idades.

Verifica-se que as idades dos alunos desta escola se encontram dentro dos parâmetros de uma escolaridade normal para cada ano de escolaridade, apenas com alguns alunos fora da norma. Apenas no 3.º ciclo e no secundário

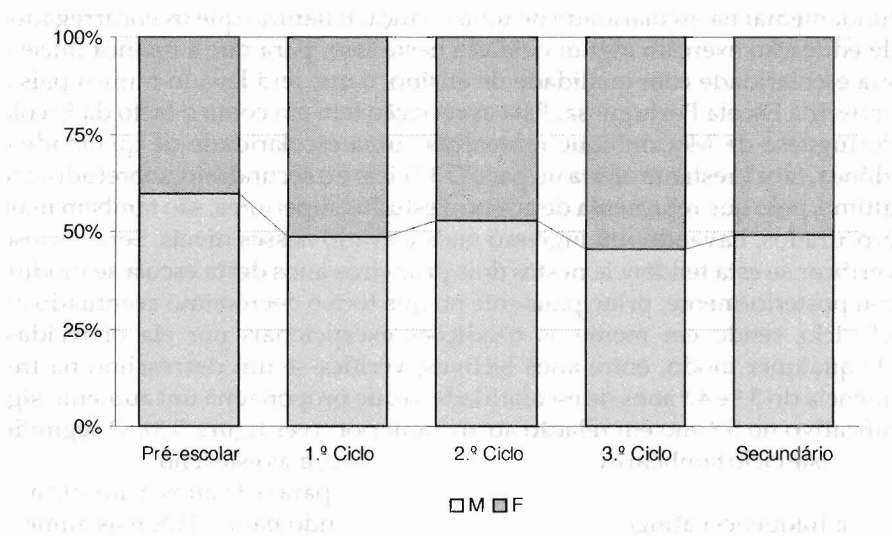


Figura 5.4 Distribuição dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique por ciclo, segundo o sexo, 2000/2001

Fonte: *Diagnóstico Estatístico. Ano Lectivo de 2000/01*, Escola Portuguesa de Moçambique – CELP, Maputo, Março de 2001.

Idade	Ciclo de estudos									
	Pré-escolar		1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo		Secundário	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3 a 5 anos	92	100,0								
< 6			1	0.3						
6 a 9			289	97.6						
> 9			6	2.0						
< 10					5	3.2				
10 a 11					140	88.6				
> 11					13	8.2				
< 12							2	0.7		
12 a 14							230	81.9		
> 14							49	17.4		
< 15									6	2.1
15 a 17									216	75.5
> 17									64	22.4

Figura 5.5 Distribuição dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique por ciclo e grupo de idade, 2000/2001

Fonte: *Diagnóstico Estatístico. Ano Lectivo de 2000/01*, Escola Portuguesa de Moçambique – CELP, Maputo, Março de 2001.

o grupo de alunos com idade superior à prevista, é marcadamente maior: 17,4% e 22,4%, respectivamente. Este fenómeno é natural, no primeiro caso, devido às retenções mais frequentes nesse ciclo e, no segundo, devido à procura do 12.º ano por alunos de outros sistemas de ensino, ou mesmo a algumas repetições de anos ou disciplinas ao longo do secundário.

A nacionalidade dos alunos e os seus antecedentes familiares

Ao abordar a diversidade somática dos alunos desta escola deparámo-nos com uma dificuldade. Por um lado, é delicado inquirir os alunos directamente sobre o seu tipo somático e a estabilidade da sensibilidade da escola não estava ainda conseguida, neste segundo ano de existência, a um nível que suportasse tal intervenção. Por outro, ao estudar a nacionalidade, como um meio indirecto de chegar ao tipo somático, constata-se que essa correspondência não acontece, pois a maioria dos alunos reportou, no acto da matrícula, nacionalidade portuguesa. Esta aparente discrepância deve-se a que os antecedentes familiares destes alunos se ligam a países diferentes, apesar da sua nacionalidade actual, e que muitos possuem dupla nacionalidade, mais frequentemente a portuguesa com a moçambicana, preferindo os pais indicar a portuguesa, por se tratar de uma escola dessa origem (ver figura 5.6). Acresce que a nacionalidade moçambicana abarca uma grande diversidade de tipos somáticos em resultado da sua história, como oportunamente se referiu (ver capítulo 2).

Verificou-se, com efeito, que 75,8% dos alunos se matricularam como portugueses, o que perfaz 844 alunos, 19,4% como moçambicanos (216 alunos) e 4,8% como de outras nacionalidades (53 alunos).

A nacionalidade reportada

De qualquer modo, são ainda significativos os números de alunos que se registaram com nacionalidade moçambicana: entre 25% na pré-escolar e 15,3% no 3.º ciclo, os restantes ciclos com percentagens intermédias. Entre as outras nacionalidades, encontraram-se cabo-verdiana, sul-africana, francesa, búlgara, brasileira, cubana, americana, paquistanesa, japonesa. Nalguns destes casos, foi reportada também a nacionalidade portuguesa, quando um dos progenitores tinha essa nacionalidade.

Comparando estas percentagens com as que se verificam entre a população de Moçambique, constata-se que não existe uma correspondência de proporcionalidade daquela com a população desta escola. Lembramos que 99% da população de Moçambique é de nacionalidade moçambicana, o que mesmo assim significa que, no momento do censo, 71,3 mil pessoas residentes no país eram estrangeiras. Uma vez que 0,4% da população (de 16.099.246 pessoas) tem nacionalidade desconhecida, é natural que o número de estrangeiros seja, na realidade, ainda mais elevado. Informa-nos também o censo de 1997 que os portugueses se concentram quase completamente nas áreas urbanas, representando 29,8% do total de estrangeiros em tais áreas, ou seja, 6.761 pessoas.

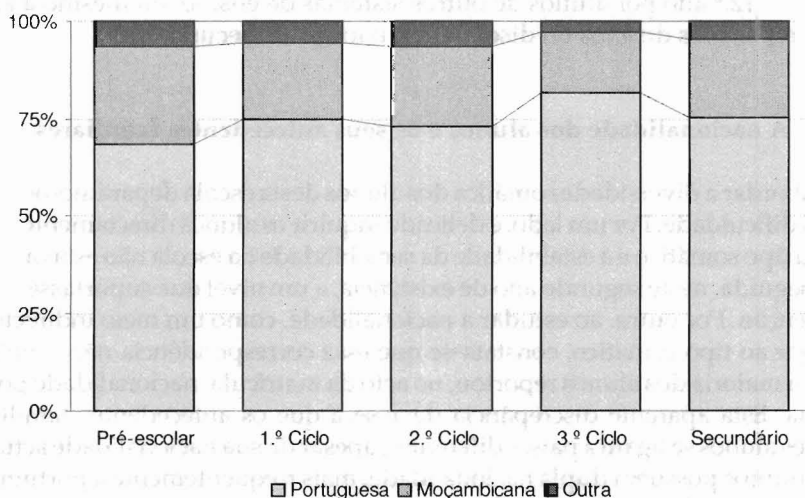


Figura 5.6 Distribuição dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique por ciclo, segundo a nacionalidade, 2000/2001

Fonte: *Diagnóstico Estatístico. Ano Lectivo de 2000/01, Escola Portuguesa de Moçambique – CELP, Maputo, Março de 2001.*

Os encarregados de educação destes 1.113 alunos rondam os 750, o que significa que, considerando o casal de pais, totalizariam 1.500; acrescentando a estes o número de alunos, a comunidade escolar constituía-se em cerca de 2.600 pessoas em 2000. Não se conhece a proporção de portugueses na cidade de Maputo, mas, a avaliar pela existência de mais duas escolas particulares de currículo português nesta cidade, ainda que de bem menores dimensões, pode crer-se que uma parte importante dos portugueses de Maputo tinha os seus filhos em escolas de currículo português. A capacidade da Escola Portuguesa de Moçambique encontrava-se, à data, praticamente preenchida, tendo havido mesmo necessidade de iniciar uma lista de espera para alguns níveis de escolaridade.

As nacionalidades dos familiares

A nacionalidade portuguesa reportada pelos alunos no acto da matrícula camufla, amplamente como se verá, a diversidade multicultural dos seus familiares, desde os próprios pais aos avós e bisavós. Através do inquérito que se dirigiu aos alunos, foi possível detectar uma enorme diversidade de origens, que assim fazem perpetuar na família as culturas ancestrais. São essas culturas que aparecem reflectidas nos alunos portugueses ou moçambicanos desta escola e que dão a imagem real da sua multiculturalidade.

Assim, direccionando a nossa análise para os pais dos alunos, constatamos que a maioria não é portuguesa, mas moçambicana (54% para o pai e 62,9% para a mãe), percentagens estas que diferem claramente das que se referem à nacionalidade dos alunos reportada no acto da matrícula, em que 75,6% era portuguesa e 19,4% moçambicana. De recordar que, no decurso dos anos de independência de Moçambique, muitos dos portugueses que permaneceram no país optaram pela nacionalidade moçambicana, devido a simpatias políticas. Entretanto, a evolução da vida política do país terá levado alguns desses portugueses a desejarem a nacionalidade portuguesa para os seus filhos, tendo-os registado dessa maneira ou mesmo com duas nacionalidades, sendo a segunda a moçambicana.

Este fenómeno é retratado através da investigação feita sobre os avós e os bisavós, em que se detectou que 76,1% dos alunos tinham, pelo menos, um avô português – isto é, entre aqueles alunos, havia mais avós do que pais portugueses e a percentagem de avós é próxima da da nacionalidade portuguesa dos alunos reportada nas matrículas. Daqui se verifica a importância da nacionalidade – e, portanto, da cultura – dos avós para a nacionalidade dos alunos.

Por outro lado, a percentagem de avós moçambicanos é inferior à dos pais (no máximo, 34% dos alunos tem avós moçambicanos, contra 54% de pais dessa nacionalidade), o que revela um fenómeno inverso ao do caso da nacionalidade portuguesa e que confirma a interpretação que dele se fez sobre as opções de nacionalidade tomadas pelas diferentes gerações com ancestralidade portuguesa. No todo, isto significa que, apesar da nacionalidade moçambicana, prevalece a cultura portuguesa nas famílias com avós portugueses. Ou seja, inversamente,

muitos dos alunos com pais de nacionalidade moçambicana têm avós portugueses. Ao inquirir sobre os bisavós, verificou-se que muitos alunos não responderam (21,8%), pois é comum que as crianças não os conheçam ou à sua história. De qualquer modo, verificou-se que a maior percentagem de bisavós era portuguesa (pelo menos 31,6% dos alunos tem um bisavô português), contra 13,8% com bisavô moçambicano. Este quadro confirma, mais uma vez, o percurso da nacionalidade portuguesa que se detectou entre os pais e os avós.

Voltando-nos, agora, para as nacionalidades com menor representatividade, mas que são as grandes responsáveis pela diversidade dos alunos desta escola, é interessante observar o caso da presença da Índia, que é o terceiro país representado nesta análise. É assim que 40 alunos reportam ter a Índia como origem do pai e 19 da mãe. Agregando a Índia ex-portuguesa e o Paquistão a este grupo, obtém-se, para os pais, 6,6% e, para as mães, 3,9% com origem indiana, no sentido geográfico desta palavra.

No que diz respeito às duas gerações anteriores, isto é, dos avós e bisavós, nota-se que a presença da Índia é cada vez mais forte. É assim que 14,7% dos alunos tem, pelo menos, um avô indiano (incluindo Goa e Paquistão) e 18,5%, um bisavô. Nestes casos, em que a origem da família é o subcontinente indiano, a cultura respectiva mantém-se até às gerações dos alunos, que se torna evidente no todo do tecido escolar. Há, no entanto, que salvaguardar a interferência da religião na nacionalidade destes casos, pois o comportamento social dos alunos – ou seja, a sua cultura – é diferente consoante se trate de hindus (que são, sobretudo, da Índia), muçulmanos (sobretudo, do Paquistão) ou cristãos (sobretudo, de Goa).

Entre as restantes nacionalidades dos progenitores, avós e bisavós, encontramos vários países da África sub-sahariana, (Senegal, Camarões, Etiópia, Suazilândia, Zimbabué, Malawi, Tanzânia, Zâmbia, Maurícias e os outros PALOP), Árabes (Marrocos, Egito, Arábia, Palestina), europeus comunitários (Espanha, França, Reino Unido, Irlanda, Alemanha, Dinamarca, Suíça, Áustria, Itália, Grécia) e de leste (Jugoslávia, Ucrânia, Bulgária, Moldávia, Rússia), diversos da América Latina (Brasil, Paraguai, Perú, Colômbia, República Dominicana, Uruguai, Chile), asiáticos (Arménia, Tibete, China, Japão, Coreia) e Timor. Esta variedade de nações patenteia também a abertura de Moçambique ao investimento e à cooperação internacional.

De referir que, a muitas destas nacionalidades, se tem dado visibilidade, através dos seus trajes regionais e das suas danças nas ocasiões festivas da escola, como as celebrações de Natal e as festas de encerramento dos anos lectivos, tal como é patente nas fotos apresentadas no capítulo 3.

A religião

É evidente no comportamento de uma grande parte dos alunos da Escola Portuguesa a presença da moral cristã, que, sem dúvida, impregna a cultura

portuguesa. De facto, 65,4% dos alunos desta escola indicaram a religião cristã como sendo a religião da sua família. No entanto, resta ainda um número significativo de alunos cujas famílias seguem religiões diversas. Destes, os mais numerosos são os muçulmanos, com 19,1% dos alunos, seguidos pelos hindus, com 9,3%, sendo que os restantes referiram o judaísmo, o budismo e o animismo como as religiões das suas famílias.

Curiosamente, as proporções das religiões presentes na escola não respeitam as da população de Moçambique dos centros urbanos. Quanto aos cristãos católicos, em 45,2% da população urbana e em maior número, eles são também os mais frequentes na escola, ainda que aqui sejam em maior percentagem (65,4%). Os muçulmanos, o segundo grupo religioso da população moçambicana, é também aqui o segundo grupo, mas ali com 17,5% e aqui com 19,1%. Finalmente, os sião/zione, presentes com igual peso na população de Moçambique, estão completamente ausentes na escola, o que pode ter que ver com apetências de determinadas classes sociais moçambicanas para estas religiões. As religiões das classes sociais de menor poder económico não estarão, com efeito, representadas na escola. Os hindus, por seu lado, têm uma presença bem identificada na escola, apesar de se diluírem na população urbana, a ponto de não serem nela identificados estatisticamente pelo censo de 1997 (ver capítulo 2).

Importa atentar nesta distribuição, não na maior frequência, mas na variedade de religiões em presença, pois este é um dos factos fundamentais que contribuem para enformar o perfil dos alunos desta escola, sabendo-se como a religião determina os factores culturais, revelados no comportamento individual e social de cada um. Pode, portanto, concluir-se que a presença significativa de alunos muçulmanos e hindus terá um peso razoável no ambiente escolar e que, tanto para estes como para os de religiões de menor expressão, é necessário que exista espaço para que essas tão diferentes religiões possam ser expressas pelos seus seguidores, quanto mais não seja através dos traços culturais que imbuem o comportamento de cada aluno. Como atrás se viu, pela descrição das actividades e do ambiente escolar, não só esse espaço estava presente na Escola Portuguesa de Moçambique, como se criavam ocasiões diversas em que se procurava disseminar as suas manifestações.

A língua

Depois de conhecermos as religiões em presença na escola e sabendo a sua distribuição geográfica, podemos suspeitar que a língua utilizada no seio da família possa ter relação com a religião professada e com a origem geográfica das famílias. Ao perguntar aos alunos qual a língua falada com os pais, evidencia-se que a mais presente é o português e que, apesar dos antecedentes religiosos e geográficos diversos dos alunos, esta é a língua preferida para comunicação, já que 94,4%

a usa em casa, portanto, um número que grosseiramente corresponde ao conjunto de cristãos, hindus e muçulmanos.

Porém, este facto não impede que alguns alunos saibam falar a língua dos seus ancestrais, como se detecta através da pergunta “que línguas falas bem”, em cujas respostas 11,9% dos alunos estão presentes com línguas do território indiano: gujarati, katchi, hindi, urdu, meman. Apenas três alunos indicaram que falam com os pais línguas nacionais moçambicanas (changana, ronga), apesar de 11 alunos falarem bem essas línguas. Estes dados levam à conclusão do que na realidade já se conhece pela vivência na sociedade moçambicana, que é o facto das gerações actuais da classe média-alta moçambicana, que pode suportar financeiramente a frequência da Escola Portuguesa pelos seus filhos, ter optado pela língua portuguesa como veículo de comunicação familiar, tendo já os seus filhos o português como língua materna. Neste fenómeno, não se pode deixar de recorrer aos dados históricos e sociológicos que nos referem o processo de assimilação que ocorreu desde o início do século XX, em que o domínio e a adopção do português eram uma das condições para a atribuição da categoria social de “assimilado”. Hoje, com a ascensão de certas camadas da sociedade moçambicana e sendo o português uma língua de prestígio, o mesmo fenómeno acaba por ocorrer, mas desta feita sem os trâmites de integração formal nem a classificação legal que tinham lugar no passado.

A diversidade linguística dos alunos desta escola não se esgota aqui, bastando recordar as nacionalidades atrás referidas. Há, por isso, 17,6% dos alunos que fala inglês com os pais, incluindo os originários da África do Sul e restantes países de língua inglesa da África sub-sahariana, e 2,6% falam francês, também com referência a países da África. Embora em pequenas percentagens, estão ainda presentes línguas de diversos países da Europa, tanto comunitária como de leste (búlgaro e russo), os crioulos do português dos PALOP, chinês, japonês e hebraico.

Ao indagar sobre qual a língua falada com os amigos, surge o português ainda em maior percentagem (96,1%), seguida do inglês (30,7%). Das línguas presentes em pequenas percentagens, destaca-se o gujarati (preferencialmente falado por hindus, em 6,5%), o francês (2,9%) e, apenas 1,4%, as línguas nacionais moçambicanas (changana, ronga).

O facto de, apesar da variedade de origens familiares e de línguas activas dos alunos, estes utilizarem a língua portuguesa no seu relacionamento entre pares leva a pensar que, realmente, a interculturalidade, ou seja, o relacionamento cruzado entre culturas, está fortemente presente no seio dos alunos desta escola. Este fenómeno será posto em evidência no capítulo seguinte.

De qualquer forma, servem estes dados para afirmar a importância da língua portuguesa na sociedade moçambicana, não só através das famílias de ascendência portuguesa, mas de moçambicanos para os quais o português é já a sua língua materna.

O ambiente intercultural



Os tipos somáticos e as culturas dos alunos

A população discente da Escola Portuguesa de Moçambique apresenta uma diversidade somática e, correspondentemente, cultural que reflecte a variedade de tipos somáticos e étnicos presentes na população de Maputo. Apesar do tipo somático indiano ser apenas 0,3% na população urbana de Moçambique e o branco 0,2%,¹ o que, de qualquer modo, corresponde a 1.336.000 e 891.000 pessoas, respectivamente, a proporção desses tipos na população discente da Escola Portuguesa, inferida através das nacionalidades dos seus ascendentes, das religiões que professam e das línguas que falam é muito maior (ver capítulo 5). Este facto mostra que, por um lado, estes dois tipos somáticos têm uma capacidade financeira superior à dos negros, para poderem matricular os seus filhos nesta escola e, por outro, que a opção de uma boa fatia da população indiana para a educação dos seus filhos é portuguesa. Eventualmente, mostra ainda a aspiração a uma educação prolongada e de qualidade.

Não é, neste estudo, considerado o tipo somático “misto”, que é isolado no censo nacional de 1997, mas que, sem uma abordagem de pesquisa directa aos tipos somáticos dos alunos, é impossível identificar. Será de crer, pelo que se conhece de outros estudos, que a população moçambicana mista terá, em muitos casos, um poder de compra mais elevado que a generalidade da população negra e que, portanto, esteja presente na população dos alunos desta escola. De atentar, no entanto, que o tipo misto não é apenas o mestiço de branco e negro, mas também de branco e indiano e de negro e indiano (ver capítulo 2 e foto 6.1). Consequentemente, uma abordagem directa dos tipos somáticos levaria a uma investigação totalmente diversa da que aqui se empreendeu.

1 *II Recenseamento Geral da População e Habitação 1997. Indicadores Socio-Demográficos*, Instituto Nacional de Estatística, Moçambique, p. 43.

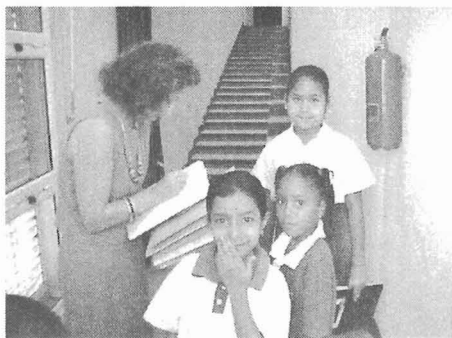


Foto 6.1

Três tipos somáticos

A presença na Escola Portuguesa de brancos, negros, mulatos, indianos de vários tipos com relação a diferentes origens e religiões (Goa, Índia, Paquistão; cristãos, hindus, islâmicos) e orientais é um aspecto natural nesta comunidade educativa. Apesar de se tratar de uma escola com o currículo português e que naturalmente veicula os valores da cultura portuguesa dita dominante, não existe a relação de desequilíbrio que se observa em escolas do território nacional entre um peso significativo de uma etnia/cultura no meio discente, que se auto-segrega e, nesse processo, domina as restantes, em contraponto, muitas vezes, com a sua diluição na comunidade do bairro em que a escola se insere.

Por exemplo, é assim que numa escola de Lisboa (Alvalade) existem uns significativos 40% de indianos,² quando certamente os seus encarregados de educação terão relativamente pouco peso no todo da comunidade local e, sobretudo, dificilmente se misturam com ela. Este não é o caso de Moçambique. A sociedade é já constituída com um peso razoável de indianos (e brancos, entre uma maioria de negros), que se movimentam social e comercialmente no seio da comunidade global, com o à-vontade de lhe pertencerem naturalmente.

De notar que foi relatado sobre aquela escola de Lisboa factos menos vulgares nos meios escolares com diversidade étnica, que se referem, um, a que “as crianças [indianas] se sentem perfeitamente integradas”, apesar da sua dificuldade em dominar o português, e, outro, a que “o convívio entre todas as crianças, indianas ou não, era perfeitamente natural” (p. 21). É também esta a experiência vivida na Escola Portuguesa de Moçambique, com a vantagem de a maioria dos alunos dominar a língua portuguesa e conhecer traços importantes da sua cultura. Interpretamos este facto através de dois motivos: um, o peso significativo dos diversos grupos na totalidade da população escolar; o outro, a integração social e linguística (do português) que

2 Os pais destas crianças emigraram de Moçambique e Índia. Em “Multiculturalismo na Escola 101 de Alvalade”, *Forma*, com o tema multiculturalismo, n.º 47, Ministério da Educação, Dezembro de 1993, p. 21.

é já realidade na comunidade local. O estudo realizado na escola de Alvalade abrangeu apenas os alunos do 1.º ano, pelo que não se deverá extrapolar para outros níveis etários. Porém, na Escola Portuguesa de Moçambique, a convivência natural entre os grupos étnicos abrange toda a gama de idades e grupos culturais.

Pela análise que se fez sobre as nacionalidades e as línguas constata-se que se tem, na Escola Portuguesa de Moçambique, um grupo forte de alunos com origem indiana directa ou indirecta (através de pais, avós e bisavós). Este grupo é visível no conjunto dos restantes alunos da escola, uma vez que o seu tipo somático é diferenciado, bem como os seus hábitos e costumes.

O grupo de negros é algo reduzido, pois o seu acesso a esta escola é naturalmente limitado pela capacidade financeira, razão pela qual é a elite negra que frequenta a escola, salvo algumas excepções de alunos com bolsas que são descendentes de ex-elementos das forças armadas portuguesas do período colonial.

Atentando, portanto, nos resultados da análise sobre a nacionalidade das famílias, a religião e a língua, confirma-se, de uma maneira sistemática, aquilo que já era evidente na convivência quotidiana na Escola Portuguesa: primeiro, a presença de uma multiplicidade de origens e, consequentemente, de raças e culturas e, segundo, o seu entrosamento fácil e harmónico nas relações entre os alunos. Este último facto é posto em evidência através de perguntas do inquérito que se dirigiram, precisamente, a esse aspecto da vivência dos alunos e que abaixo se abordam.

As atitudes interculturais dos alunos

No interesse de conhecer a atitude-tipo dos alunos face à presença de culturas diferentes da sua no meio escolar e o grau de relacionamento que emerge dessa convivência, abordou-se os alunos sobre a sua atitude face à religião professada pelos seus cinco melhores amigos. Em sequência da maior para a menor frequência das religiões assinaladas nas respostas, surge a cristã (85,6%), a muçulmana (42,9%) e a hindu (29%), como as mais comuns, o que efectivamente corresponde à *sequência* da representatividade antes encontrada nessa população escolar.

Porém, um fenómeno curioso ocorre: é que nesta pergunta sobre as religiões dos amigos, os valores encontrados são bastante superiores aos das religiões professadas. A explicação deste fenómeno pode estar – e não se vê outra razão que melhor o explique – no facto de que os alunos indicam amigos de religiões diferentes da sua, o que assim corresponde a alunos que surgem indicados mais do que uma vez. Ou melhor, os alunos não escolhem os amigos necessariamente entre os colegas da religião que professam, pelo que, consequentemente, os amigos surgem antes por razões de afinidades pessoais,

como se de uma só cultura (religião) se tratasse. Este fenómeno evidencia, portanto, um elevado grau de interculturalidade entre os alunos, que se afigura resultar de uma espontaneidade natural e saudável, erradicando para longe o fenómeno da segregação étnico-cultural e do domínio de uma cultura sobre outra ou outras.

Deve-se, porém, deixar aqui a ressalva, que já se fez algures nesta obra, de que, de um modo comunitário, a cultura portuguesa, sendo aquela que impregna, por um lado, a sociedade moçambicana e, por outro, a comunidade desta escola, será sempre um traço comum na coexistência com as restantes culturas. Ou seja, a cultura portuguesa está presente e coexiste em cada aluno, apesar das religiões, nacionalidades e línguas a que estes possam estar ligados (exceptuando-se, é claro, os alunos de outros países que ingressam directamente na Escola Portuguesa sem terem antes estado longamente expostos à cultura moçambicana, mas que são em muito pequeno número).

Corroborando esta atitude de abertura cultural entre os alunos, estão os resultados à pergunta sobre quais as religiões que os alunos acham mais importantes. Num grupo que possuísse um espírito fortemente segregador, a resposta mais comum que se esperaria seria a preferência pela sua própria religião. Porém, os resultados encontrados são completamente o oposto, já que a maioria das respostas se concentra em “todas as religiões são importantes” (45,1%). Esta percentagem seria ainda superior se não fosse um número ainda significativo de alunos a preferir a religião cristã sobre as outras (21,9%), bem como pequenos números referindo a hindu (3,5%) e a muçulmana (8,6%), todas de qualquer maneira em percentagem inferior às das respostas relativas à religião professada. Pode-se, pois, interpretar que apenas estes poucos alunos indicaram a sua própria religião, e não outra, como a mais importante.

É curioso também reparar que, porque é maior a quantidade de alunos a ter amigos de religiões diferentes da que professam (maior do que a percentagem daqueles que consideram todas as religiões importantes), apesar dos restantes revelarem uma consciência preferencial da sua própria religião, não é esse um facto que impeça o seu relacionamento intercultural. Existe, pois, uma atitude de franca abertura face às culturas diferentes.

Alargando a abordagem do grau de interculturalidade dos alunos, perguntou-se directamente se eles tinham dificuldade em se relacionar com colegas de culturas diferentes. Crê-se que, em muitos casos, terá sido a primeira vez em que os alunos foram confrontados com uma pergunta tão directa sobre o assunto, o que poderia influenciar restritivamente os resultados, por falta de uma reflexão aprofundada sobre o tema. No entanto, a espontaneidade da resposta foi evidente, pois quase a totalidade dos alunos (97,4%) respondeu que não tinha qualquer dificuldade. Apenas 11 alunos consideraram tê-la.

Finalmente, perguntou-se se os alunos sentiam que a sua própria cultura era respeitada na escola, também esta uma pergunta que implica alguma reflexão sobre as suas vivências. A resposta esmagadora foi de que sim, a sua

cultura era respeitada (91,7%) e apenas 30 alunos sentiam que não. Seria interessante aprofundar junto destes alunos as razões de tal resposta, o que daria origem a um estudo de um teor mais individualizado e a proceder, subsequentemente, a medidas de intervenção pedagógica, quer para os ajudar a compreender as suas ocasionais limitações quer para corrigir eventuais discriminações, quicá mais subtilezas.

De qualquer modo, no conjunto destas questões que referenciam a atitude dos alunos da Escola Portuguesa de Moçambique face ao seu relacionamento com culturas diferentes da sua, conclui-se que a sua abertura ideológico-cultural é francamente positiva e que esta escola é um exemplo original e de referência em relação ao elevado grau de interculturalidade de uma comunidade educativa.

A influência multi e intercultural dos professores

A diferenciação étnico-cultural que se observa entre os alunos está também contemplada entre os professores. Tendo como índice a sua nacionalidade, verifica-se que 59,5% dos professores eram portugueses, 33,8% eram moçambicanos e 6,8% tinham outras nacionalidades (Brito-Semedo, 2001). Porém, conhecendo pessoalmente o corpo docente da escola, mais uma vez se observa, tal como para os alunos, que a nacionalidade registada nos boletins individuais dos professores não correspondia exactamente às suas origens étnico-culturais. É assim que, entre os professores de nacionalidade portuguesa, se encontravam pessoas de origem indiana e que, entre os de nacionalidade moçambicana, existiam outras nacionalidades de origem, como portuguesa, cubana, russa e búlgara, professores estes nacionalizados moçambicanos durante o processo de evolução política do país.

Este facto parece não ser irrelevante para o espírito de abertura cultural que atravessava toda a escola, pois, assim como os alunos se mostravam “tolerantes”³ às mais variadas culturas dos seus colegas, a diversidade cultural dos professores levava também a uma “tolerância” dos alunos em relação a quem possuía uma ascendência e autoridade e, no sentido inverso, daqueles aos seus discentes.

Ou seja, afinal, a comunidade escolar dentro da qual os alunos se movimentavam era também multicultural, podendo ainda afirmar-se, mesmo sem cálculos percentuais resultantes de pesquisa sistemática, que a interculturalidade entre os professores era real, como tantas vezes se observou na condução de reuniões, no decurso dos trabalhos pedagógicos e mesmo em

3 O termo *tolerância* e seus derivados é, neste trabalho, utilizado no seu significado sociológico, tal como se explicou no capítulo 4, no sentido positivo de abertura e interacção com as outras culturas, e não uma mera condescendência pela sua presença.

ocasiões de confraternização. Neste contexto, seria natural que a interculturalidade se verificasse também entre os professores e os seus alunos, reforçando, assim, o elevado traço intercultural desta escola. Pode-se, finalmente, supor que seria com facilidade que as relações de afinidade se cruzassem em todas as direcções e que as questões disciplinares não tivessem em si o peso da segregação étnico-cultural, como muitas vezes acontece em escolas do território nacional.

Tal peso, de facto, não aconteceu. Dos professores que entrevistámos, foi patente o estado de alerta em relação às necessidades culturais dos seus alunos e à ausência de conflitos com origem ou contornos étnico-culturais. Nem, tampouco, as questões disciplinares que chegaram à direcção da escola tiveram alguma vez relação com questões de teor étnico-cultural. Curiosamente, foi referido por uma professora um episódio que envolvia três alunas de diferentes origens culturais, mas em que havia um traço comum – a classe social, detectada pela professora como a origem do problema. Isto indicia que, em vez das diferenças étnico-culturais poderem ser o foco mais frequente de dissidências ou segregações, será mais comum que o seja a classe social ou que esta agrave aquelas, fenómeno que deveria ser tomado em particular atenção nos estudos de interculturalidade nas escolas.

Os frutos da micaia

Novos desafios continuarão a surgir nas sociedades democráticas pluralistas. A extensão com que estes desafios virão a ser transformados em oportunidades estará largamente dependente da visão, do conhecimento e do empenhamento dos educadores da nação (Banks, 1994: 13, TA).

A dimensão do projecto CELP

A criação da Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa foi um empreendimento de grande envergadura, que implicou recursos materiais consideráveis e um empenhamento sem precedentes na história da educação em Portugal. O facto de fazer existir uma escola do estado a uma tão grande distância de Portugal iria requerer uma disponibilidade e atenção especiais por parte da administração central, se se quisesse assegurar, a esta distância física, os parâmetros-padrão de uma escola portuguesa por excelência. Mas seria, sobretudo, preciso entender a necessidade de adaptação das leis e procedimentos estabelecidos, se se quisesse que esta escola se viesse a inserir na realidade local e a corresponder às necessidades dela emanantes.

Porém, a finalidade desta instituição não se esgotava nessa função. De facto, trava-se de um projecto bem mais abrangente, um centro com uma importância nuclear no âmbito da cooperação portuguesa. Com ele pretendia-se, por um lado, fazer chegar a língua e a cultura portuguesas à elite moçambicana e, por outro, cooperar com Moçambique na área da educação: em particular, na formação de professores e, em geral, no apoio aos estudos académicos das ciências da educação.

Olhando agora retrospectivamente para os dois primeiros anos de instalação, fica evidente que a acção da administração central não teve a intensidade que um empreendimento deste teor, em princípio, sugeriria. Não foi,

certamente, estranho à leveza com que a instalação do CELP foi abordada o facto de ter havido por três vezes substituição do ministro da Educação, tendo apenas sido no período de permanência do Dr. Guilherme d'Oliveira Martins (o segundo ministro deste processo), que foi dada particular atenção às questões suscitadas pela instalação da instituição. Este ministro havia sido o secretário de estado da Administração Educativa que acompanhara todo o período preparatório prévio ao arranque do CELP. O conhecimento dos detalhes e das particularidades das questões levantadas pela instituição que este ministro e a sua equipa possuíam ficou, pois, perdido pela entrada das equipas subsequentes. Esta foi uma adversidade que ficou cara à gestão do CELP. Consequentemente, a sensibilidade necessária à compreensão das especificidades do CELP, sobretudo decorrentes, por sua vez, das especificidades do meio, deixou de existir, limitando seriamente o campo de actuação da gestão, impedindo-a de proceder aos necessários ajustamentos dos procedimentos desenvolvidos para as escolas do território nacional e que surgiam totalmente desadaptados às circunstâncias e às particularidades da comunidade luso-moçambicana que frequentava a escola daquele Centro. Foi também a esse desapego dos gabinetes em relação à instalação do CELP que se devem decisões menos concertadas, tomadas apressadamente e apenas à luz dos juízos comumente aplicados às escolas do território português.

A herança que a Escola Portuguesa de Moçambique recebeu da sua predecessora, a Escola Portuguesa de Maputo (escola-cooperativa) foi-lhe também particularmente pesada. A comunidade lusa, enquanto sócios desta cooperativa e gestores da sua escola, esperava que a Escola Portuguesa de Moçambique – CELP não fosse mais do que um edifício novo onde a escola-cooperativa se viria a alojar, ou seja, que a “nova escola” continuaria sob a gestão directa daquela comunidade. Apesar dos sócios terem compreendido que a gestão pertenceria ao estado português, se não antes, pelo menos no período de preparação da abertura da “nova escola”, esse facto não os motivou, então, para qualquer reclamação. Esta, porém, veio a efectivar-se na sua qualidade de encarregados de educação da “nova escola”, durante cuja abertura um muito pequeno mas ruidoso grupo se empenhou fortemente numa agitação reivindicativa sobre várias questões de menor monta, acabando por se fixar sobre as propinas. Esta “rejeição” à nova escola durou mais de um ano e veio distorcer, pela importância acrescida que lhe foi dada pela administração central, a imagem da escola para o exterior, apesar do grupo de pais ter uma ínfima representatividade (cerca de 4%) do total dos 750 encarregados de educação da escola (isto é, 1500 pais).

Ao contrário, se algo houvesse a manifestar, seria o reconhecimento das excelentes condições físicas do edifício construído e das suas condições de funcionamento, que incluíam equipamento e material didáctico de primeira qualidade, condições realmente notáveis mesmo quando comparadas com as das escolas em funcionamento em Portugal. Isto compensou, de certo

modo, as grandes dificuldades que se enfrentaram à partida, uma vez que a escola teve de abrir sem qualquer mobiliário e equipamento, que só começaria a ser recebido em fins de Dezembro, tendo havido que se recorrer a mobiliário emprestado pela anterior escola-cooperativa, em quantidade insuficiente e em muito mau estado. Um exterior mas incomodativo revés durante o seu primeiro ano foi as condições péssimas dos acessos à escola, sem previsível solução pelas autoridades locais, que acabou por ser resolvido por Portugal, que financiou a reconstrução da rua do CELP.

Uma deficiência das próprias instalações, essa seria para o funcionamento da actividade lectiva, foi os espaços para a prática da educação física e do desporto: o campo de jogos polivalente permaneceu inacabado e a construção do ginásio previsto não foi sequer iniciada. De modo que algumas aulas eram ministradas nos duros recreios de calçada portuguesa, enquanto outras eram-no fora da escola, em ginásios de clubes alugados pelo CELP para o efeito. Apesar destes incómodos, a escola foi premiada em diversas competições desportivas.

Ainda durante os primeiros meses de existência, a gestão viu-se a braços com uma calamidade que gerou o pânico, provocou a evacuação da escola e o seu encerramento durante semanas: tratou-se das cheias catastróficas que assolaram Moçambique em Fevereiro-Março de 2000. Dadas as inundações dos acessos, que ficaram intransitáveis, recorreu-se a autocarros para transportar os alunos até à escola, mas face, depois, à inundação da própria escola, transferiram-se os alunos para diversos locais da cidade, até que a situação se normalizasse. A pulverização das actividades pela superfície urbana requereu uma gestão racional e meticulosa.

A dimensão que o diploma da criação do CELP projectava para este veio a ficar mais modesta nestes dois primeiros anos, devido a todas as dificuldades que aperrearam o seu desenvolvimento. Seria necessário, pelo menos, mais um ano e a percepção pela administração central da verdadeira dimensão que o projecto implicava, para que este se consolidasse, adequadamente, em todas as suas vertentes.

A inserção sociocultural da Escola: multi e interculturalidade

A vivência que se atravessou na Escola Portuguesa de Moçambique – CELP é igualmente memorável, pela riqueza do que de novidade se experimentou neste mister de acção pedagógica.

Primeiro, a forma como a comunidade lusa se insere na sociedade moçambicana e os traços de antecedentes vincadamente históricos e políticos que ainda hoje se fazem sentir definem um perfil cultural, que distingue aquela sociedade de todas as outras. É assim que a frequência daquela escola não é feita de portugueses-tipo, capazes de se inserirem num quadro uniforme de traços, mas

de uma diversidade de pessoas de origens diferentes que integram traços da cultura portuguesa das mais variadas formas. Desde os portugueses temporariamente residentes, aos nacionalizados moçambicanos e que assumiram muitas características locais, aos indianos de diversas confissões e de nacionalidade portuguesa, aos estrangeiros das mais variadas origens geográficas – da América Latina a Timor, dos países nórdicos à África do Sul – todos se encontram representados na comunidade desta escola. Sendo este quadro o reflexo da sociedade de Maputo, ainda que em proporções diferentes, do ambiente escolar emana uma variedade de comportamentos e tipos somáticos que põe em evidência uma multiculturalidade notável. Apesar do português ser a língua do reencontro, muitos dos alunos dominam, pelo menos, mais uma língua. Esta tem a ver com a origem dos seus ancestrais próximos (avós e bisavós) ou, mesmo, dos seus progenitores. Cruza-se este elemento cultural com as religiões, que vão das cristãs à muçulmana e hindu e a outras de menor expressão.

Esta riqueza multicultural foi cedo identificada e aproveitada para a acção pedagógica da escola: gerou-se um movimento de projectos pedagógicos onde se pudessem fazer sobressair e divulgar a diversidade de traços culturais e formas de comportamento, criando ao mesmo tempo um espaço de expressão livre a todas as culturas. Observou-se que a convivência multicultural era harmoniosa e que as relações entre os alunos se estabeleciam naturalmente, cruzando culturas, raças e religiões. Os projectos mais variados proliferaram, sob o interesse dos professores, também esses sensíveis à comunidade multicultural que caracteriza a sociedade de Maputo e o próprio corpo docente. Assim, estabeleceram-se, desde projectos de turma a projectos entre turmas, ou verticais entre anos de escolaridade, que foram mesmo do 1.º ano ao 10.º ano, ou transversais, que congregaram interesses de ordem geral em todos os anos e turmas. Notável neste aspecto foi o projecto Operação Amizade, que se solidarizou com as vítimas das cheias e as apoiou, desde o seu alojamento de emergência até ao seu realojamento e reorganização no novo bairro de Magoanine. A solidariedade demonstrada pelos alunos, professores, demais pessoal e, mesmo, pais neste projecto foi bela e comovente, e apoiou, de uma maneira diversificada e importante aquela comunidade carentiada, que culminou na reorganização da sua nova escola. Afinal, uma forma inesperada e espontânea de cooperação bilateral.

A projecção da Escola e do CELP

O primeiro ano da Escola Portuguesa de Moçambique – CELP foi, assim, uma empresa esforçada, não só pela sua novidade em todas as suas facetas de gestão, como pelas inúmeras adversidades a que foi sujeita. A equipa que implantou, adaptou, inovou, geriu e, sobretudo, sustentou esta instituição a pulso, longe dos apoios que no território português se obtêm pela sua proximidade à

administração central ou aos órgãos regionais e municipais, não recebeu, até hoje, qualquer reconhecimento público. Se algum reconhecimento houve, ele foi patente nos rostos das crianças e dos jovens que mostraram a sua alegria e o seu prazer face àquele ambiente escolar. E foi patente nas atitudes dos pais, que aderiram repetidamente e com diversas contribuições às actividades culturais levadas a cabo pelos seus filhos. Se algum reconhecimento houve foi, enfim, da comunidade de Moçambique, que tomava esta escola como um modelo e perante a qual esta se apresentava frequentemente em actividades desportivas, onde os alunos defendiam orgulhosamente o seu uniforme e o seu emblema.

Por muito que se queira agora desbotar os dois primeiros anos de vivência da Escola Portuguesa de Moçambique – CELP, eles permanecerão através dos seus símbolos, o uniforme e o emblema, e da micaia plantada na sua entrada, fiel representante da memória que perdurará nos seus alunos e nas comunidades lusa e moçambicana de Maputo.

Enquanto *centro de cultura* de três valências – escola, centro de formação de professores e centro de recursos – e enquanto *núcleo da cooperação bilateral com Moçambique na área da educação*, os dois primeiros anos do CELP não foram suficientes para activar para o exterior o Centro de Formação de Professores e o Centro de Recursos nem fazê-los ocupar a sua posição face à cooperação. O Centro de Recursos funcionou desde cedo, mas ainda exclusivamente voltado para dentro, sobretudo para apoio às actividades escolares.

Ao Centro de Formação de Professores, com a sua prevista função na cooperação para abranger os professores moçambicanos, não lhe foi dada – pelo curto prazo de existência, por ter sido ultrapassado pela prioridade da vertente escola e pela falta de resposta da administração central – a oportunidade de se organizar e, depois, intervir. Sem estruturação interna que o tornasse numa instituição específica para responder à sua função, este centro serviu apenas acções de formação internas a favor da escola. Entendeu-se que realizar acções de formação para pequenos grupos de professores moçambicanos, desenquadradas de um plano concertado com o Governo moçambicano, que fosse ao encontro das necessidade e das prioridades do seu Ministério da Educação, não teria expressão nem validade, nem resultaria num crescimento palpável daqueles professores. Note-se que se trata de um universo de 54.000 docentes altamente carenciado,¹ espalhados por um território de 800.000 km².² Tais acções serviriam apenas para justificar, da pior maneira, o funcionamento de um órgão sem objectivos pré-estabelecidos, sem o conhecimento do sistema educativo e do perfil e das carências dos destinatários moçambicanos e, consequentemente, sem qualquer impacto para Moçambique. A ter alguma importância no futuro, este centro de formação deverá possuir

1 Plano Estratégico de Educação (PEE), Ministério da Educação, Maputo, Moçambique, 1999.

2 Em rigor, 799.380 km² (Moçambique em Números 2001, Instituto Nacional de Estatísticas, Moçambique).

uma identidade e orgânica próprias e desenvolver as suas actividades com base em princípios de cooperação e em planeamentos cuidados e fundamentados, que sirvam propósitos úteis.

A gestão e o estatuto político do CELP

Iniciou-se a gestão do CELP por uma consciencialização de que nem as características do país nem as das comunidades que ia servir se ajustavam ao padrão do território nacional – mesmo as da comunidade portuguesa que é suposto abranger. O conhecimento prévio de Moçambique foi fundamental para se poder vincar a gestão de traços que respondessem às particularidades, cultura e hábitos locais. Não é, por exemplo, da mesma maneira que se gere um corpo docente ou um grupo de funcionários pertencente a outra cultura e sociedade. E, como se sabe, são os professores e o restante pessoal que imprimem à instituição escolar um estilo, um ambiente, uma disciplina e uma qualidade determinados. Na gestão de uma escola do Estado português fora do território nacional é, pois, imperativo conhecer bem a realidade local e actuar com a delicadeza e sensatez com que um embaixador actua no seu posto. Para todos os efeitos, é o director do CELP o representante do Ministério da Educação português no território, enfim, um representante de Portugal.

Aquando da criação do CELP em Moçambique, não foi em qualquer momento encarada pelo Governo Português a questão do seu estatuto político. Pelas características do acordo de cooperação com Moçambique que deu origem ao CELP, é inquestionável o carácter político desta instituição. Porém, a única cláusula que está contemplada no diploma da sua criação e que pode ter a ver com esta questão é a co-tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Contudo, esta nunca se verificou de uma maneira efectiva, a não ser pela ligação que a presidente da Comissão Instaladora estabeleceu com o embaixador de Portugal em funções e pela presença de um representante desse Ministério no Conselho de Patronos, que à época era o conselheiro da Embaixada. Pela pouca importância prática de que se revestiu a intervenção deste Conselho nos dois primeiros anos de vida da Escola, como oportunamente referimos, de facto o Ministério dos Negócios Estrangeiros não teve uma participação activa significativa.

Lembra-se que o diploma da criação do CELP previa a participação do Instituto Camões. Esta foi solicitada através do seu representante na Embaixada – o adido cultural – mas o pedido não teve eco e a parceria desejada não se efectivou.

A importância política para Portugal de um centro deste teor no estrangeiro requer a atribuição de um estatuto para-diplomático, que, por um lado, a proteja e, por outro, a dignifique e a responsabilize perante as autoridades locais – assim como estas ficarão obrigadas a pautar o seu comportamento

face àquele. Por este motivo, o director de uma tal instituição deverá reunir um número de atribuições específicas e exigentes, que o coloque qualificadamente quer perante os aspectos pedagógicos e administrativos públicos quer perante os aspectos de representação do país.

Que modelo(s) para as escolas do Estado português no estrangeiro?

Está, neste momento, já constatado que a ideia de criar escolas do Estado em território estrangeiro é um projecto em curso. Apesar do Ministério da Educação se ter movimentado, ainda durante os dois primeiros anos da Escola Portuguesa de Moçambique, no sentido da criação da Escola Portuguesa de Angola, em Luanda, as circunstâncias políticas fizeram da Escola Portuguesa de Timor a segunda a ter existência. Devido à urgência e quiçá à falta de maiores fundos, não teve esta as mesmas prerrogativas da primeira, uma vez que começou apenas com o nível primário, num edifício existente e envelhecido. Porém, para a de Angola está prevista a mesma preparação da de Moçambique, com a construção de um edifício de raiz, que irá albergar também um grande leque de níveis de escolaridade.

Num caso ou noutro, trata-se de escolas do Estado português em território estrangeiro.³ Parece evidente que é absolutamente necessário pensar nos princípios que devem presidir à sua existência, que as unifiquem na sua diversidade, que lhes permitam o espaço suficiente para ajustes locais dentro das regras fundamentais que devem seguir, que lhes exijam um conjunto de requisitos, que lhes proporcionem uma contratação de professores de uma maneira uniforme e específica e que lhes dêem uma paridade de recursos e prerrogativas. Ou seja, é absolutamente necessário que se encontre *um modelo de Escola do Estado português no estrangeiro*.

A experiência dos dois primeiros anos de instalação da Escola Portuguesa de Moçambique mostrou claramente que esse modelo deve incluir uma organização de retaguarda a nível central, à semelhança das que foram criadas pelos países com uma já longa experiência de escolas fora do território nacional, como é o caso da França e da Inglaterra. Esta organização é de suma importância no período de instalação, como o será no decurso do seu funcionamento posterior:

- ela é precisa para regulamentar o funcionamento dessas escolas e atender às questões específicas da sua gestão, que não pode ser a cópia da gestão das escolas do território nacional;

3 Não meramente de “escolas portuguesas”, que até agora têm sido criadas pela iniciativa de particulares ou que actuam apenas para o ensino da língua portuguesa.

- ela é precisa também para preparar previamente os dirigentes, os técnicos e os professores que se deslocam para os países anfitriões, no sentido de os habilitar com o conhecimento da história, da cultura e da realidade locais, de molde a proporcionar uma melhor inserção social e uma mais digna representação de Portugal. O desenraizamento e a desadaptação dos portugueses deslocados, sobretudo aqueles sem experiência anterior, actualizada, destes territórios, é uma fonte de desajustamentos psicológicos e comportamentais que põem em perigo tanto o indivíduo como a instituição;
- ela é ainda precisa para assegurar a coordenação dos diversos serviços, instituições e ministérios que intervêm no funcionamento e existência destas escolas;
- finalmente, ela é precisa para dar aos Centros de Ensino e Língua Portuguesa o estatuto e o perfil que lhes está destinado, na sua intervenção como uma instituição portuguesa, na cooperação com o país anfitrião e na sua importância como uma presença de Portugal, da sua língua e da sua cultura.

Oferecem-se ao planeador da educação uma variedade de modelos que se podem adoptar para tais escolas ou, melhor dizendo, para os centros de ensino e língua portuguesa que as albergam. Crê-se que a experiência relatada nesta obra, as observações e reflexões feitas a propósito, os resultados levantados e as conclusões encontradas constituem uma fonte de referência para o estudo do modelo desses centros e respectivas escolas que se venha a empreender. Pelo menos, espera-se para isso ter contribuído. São exercícios como este e as medidas que, decorrentemente, se tomarem que assegurarão a posição de destaque de Portugal nos países de língua oficial portuguesa, que se deseja cada vez mais firme e bem-sucedida.

Anexo

Entidades que contribuíram marcadamente para a instalação da Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa (1999-2001)

Nota. São indicados os períodos de vigência relativos a cada entidade. Aque-
las que não apresentam datas ou referências significa que estiveram nos seus
cargos durante todo o período de preparação e os dois anos subsequentes de
instalação.

Ministério da Educação

Ministros da Educação:

- Prof. Eng.º Eduardo Marçal Grilo (até Outubro de 1999);
- Dr. Guilherme d'Oliveira Martins (Outubro de 1999 a Setembro de 2000);
- Prof. Doutor Augusto Santos Silva (Setembro de 2000 a Julho de 2001);
- Prof. Doutor Júlio Pedrosa (Julho e Agosto de 2001).

Secretários de Estado da Administração Educativa:

- Dr. Guilherme d'Oliveira Martins (até Outubro de 1999);
- Dra. Maria José Rau (Setembro de 2000 a Julho de 2001).

Gabinete de Gestão Financeira da Educação:

- Dr. Edmundo Gomes (director).

Direcção-Geral dos Recursos Educativos / da Administração Educativa:

- Dra. Joana Orvalho (directora-geral);
- Eng.ª Madalena Valente (responsável pela construção do edifício);
- Arq.ª Maria Júlia Magos (autora do projecto arquitectónico).

Coordenador do Grupo de Missão das Escolas Portuguesas:

- Dr. José Cardim (até 2000).

Outros intervenientes:

- Dr. Vasco Alves (chefe de Gabinete do ministro Eduardo Marçal Grilo);
- Dra. Teresa Gaspar (chefe de Gabinete do ministro Guilherme d'Oliveira Martins);
- Dra. Isabel Afreixo (assessora do ministro Guilherme d'Oliveira Martins, com a atribuição de apoiar a instalação do CELP);
- Dr. José Augusto Pereira Neto (autor do modelo para os centros de ensino e língua portuguesa);
- Dr. José Manuel Baptista (jurista do Gabinete do ministro, redactor do diploma de criação do CELP).

Ministério dos Negócios Estrangeiros

Embaixadores em Moçambique:

- Dr. Ruy de Brito e Cunha (no período de construção, até 1999);
- Dr. António Valente (no período de instalação 1999-2001).

Cônsules-Gerais em Moçambique:

- Dr. Bernardo Lucena (até 2000);
- Dr. Miguel Rita (desde 2000).

Adidos Culturais da Embaixada:

- Dr. José Teixeira (até 2000);
- Dr. António Braga (desde 2000).

Ministério das Finanças

- Dra. Ana Boto (directora de Contas do Tesouro);
- D. Dina (Chefe de Divisão, 11.^a Delegação de Finanças).

Escola Portuguesa de Moçambique

Comissão Instaladora:

- Doutora Maria Emília Catela (Presidente);
- Dra. Teresa Pedro (vogal para os assuntos pedagógicos);
- Dr. Júlio Mendes (vogal para os assuntos administrativo-financeiros).

Assessores (equipa técnica):

- Dra. Maria dos Anjos Nabais (área pedagógica);
- Dra. Filomena Marques (área administrativo-financeira);

- Dra. Maria Manuela Mendes (centro de recursos);
- Dra. Fátima de Jesus Andrade (área de projectos);
- Dr. Manuel Brito-Semedo (outras áreas e editor da revista *Micaia*).

Chefe da Secretaria:

- D. Irene Cabral.

Chefe do Pessoal Auxiliar:

- D. Ana Nogueira.

Conselho de Patronos

Vigência do ministro Guilherme d'Oliveira Martins:

- Dra. Maria José Rau (presidente, inspectora-geral do Ministério da Educação);
- Dra. Joana Orvalho (directora-geral da Administração Educativa do Ministério da Educação);
- Dr. José Manuel Lomba (conselheiro da Embaixada de Portugal, pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros);
- D. Celeste Oliveira (directora da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL);
- D. Isabel Ribeiro (membro da Direcção da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL).

Vigência do ministro Augusto Santos Silva e seguintes

- Dra. Joana Orvalho (presidente, em substituição da Dra. Maria José Rau, após a sua saída devido à posse como secretária de estado da Administração Educativa);
- Dra. Albina Silva (sub-inspectora-geral da Educação, que ocupou a posição da Dra. Joana Orvalho);
- D. Isabel Ribeiro (ascendeu ao cargo de directora da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, substituindo a D. Celeste Oliveira);
- Eng.º José Brandão de Sousa (membro da Direcção da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL, que ocupou a posição da D. Isabel Ribeiro).

Construtores do edifício

- Eng.º Vieira de Magalhães (delegado da empresa Soares da Costa, SA, em Moçambique);

- Eng.º José Carlos Ferreira (responsável da obra pela empresa Soares da Costa, SA);
- Eng.º Pombo dos Santos (fiscal da obra pela empresa Consulmar).

Bibliografia

Livros

- Abrahamsson, Hans, e Anders Nilsson (1994), *Moçambique em Transição. Um Estudo da História de Desenvolvimento Durante o Período 1974-1992*, Maputo, Instituto Superior de Relações Internacionais, Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais / Gothenburg University, Peace and Development Research Institute.
- Almeida, Miguel Vale de (1997), "Misto, crioulo e cidadão. Notas para um humanismo radical", em A. Amorim e Alli (org.), *O Que é a Raça? Um Debate entre a Antropologia e a Biologia*, Lisboa, Oikos.
- Andrade, Fátima de Jesus (2000), *Operação Amizade. Um Projecto de Solidariedade*, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique (policopiado).
- Andrade, Fátima de Jesus (2001), *Área de Projectos. Relatório de Execução 1999-2001*, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique (policopiado).
- Banks, James A. (1994), *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Allyn and Bacon.
- Banks, James (1997), "Transformative knowledge. Implications for multicultural educations and curriculum reform", *Educação e Sociedade. Colóquio Educação e Sociedade. Interculturalidade e Coesão Social na Intervenção Educativa*, 1/97, nova série, Outubro, pp. 107-125.
- Barbier, Jean-Marie (1996), *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*, Porto, Porto Editora.
- Brito-Semedo, Manuel (1997), *A Colocação dos Clíticos no Português em Maputo*, Maputo, INDE.
- Brito-Semedo, Manuel (2000), *Diagnóstico Estatístico. Ano Lectivo de 1999/2000 da Escola Portuguesa de Moçambique – CELP*, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique (policopiado).
- Brito-Semedo, Manuel (2001), *Diagnóstico Estatístico. Ano Lectivo de 2000/2001 da Escola Portuguesa de Moçambique – CELP*, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique (policopiado).

- Cabral, Ruben de Freitas (1997), "A reinvenção da escola", em Pedro d'Orey da Cunha (org.), *Educação em Debate*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- Capela, José (1983), *O Movimento Operário de Lourença Marques, 1898-1927*, Porto, Afrontamento.
- Carneiro, Roberto (1996), "A tolerância e os valores da interculturalidade", em AA.VV. *Educação para a Tolerância. Actas da Conferência*, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- Catela, Maria Emília (coord.) (2001), *O Perfil Cultural dos Alunos da Escola Portuguesa de Moçambique*, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique (policopiado).
- Catela, Maria Emília (2001a), *Relatório de Execução do Regime de Instalação 1999-2001*, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa.
- Chiavenato, Idalberto (2000), *Recursos Humanos*, 6.ª ed., São Paulo, Editora Atlas.
- Conselho da Europa (1994), *La Dimension Interculturelle, Facteur Essentiel de la Réforme de l'Enseignement Secondaire*, Estrasburgo, Conselho de Cooperação Cultural.
- Correia, José Alberto (2000), *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*, Porto, ASA.
- Cosme, Ariana, e Rui Trindade (2001), *Área de Projecto, Percursos com Sentidos*, Porto, ASA.
- Cunha, Brigitte Cardoso e (1981), *Psicanálise e Estruturalismo*, Lisboa, Assírio e Alvim.
- DES (2001), *Educação para a Cidadania. Cursos Gerais e Tecnológicos*, vol. 2, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Enders, Armelle (1997), *História da África Lusófona*, Mem Martins, Inquérito.
- Escola Portuguesa de Moçambique (2000), *Projecto Educativo da Escola Portuguesa de Moçambique. Proposta para 1999-2001*, Maputo.
- Étienne, Jean, e outros (1998 [1997]), *Dicionário de Sociologia*, Lisboa, Plátano.
- Formosinho, João (1997), "Comentários", *Educação e Sociedade. Colóquio Educação e Sociedade. Interculturalidade e Coesão Social na Intervenção Educativa*, 1/97, nova série, Outubro, pp. 69-78.
- Giddens, Anthony (2002 [1990]), *As Consequências da Modernidade*, 4.ª ed., Oeiras, Celta.
- Harris, Marvin (2000 [1983]), *Antropologia Cultural*, Madrid, Alianza Editorial.
- Instituto Nacional de Estatística (1999), *II Recenseamento Geral da População e Habitação 1997. Indicadores Socio-Demográficos*, Maputo, Moçambique.
- Instituto Nacional de Estatística (2001), *Moçambique em Números: 2001*, Maputo, Moçambique.
- Instituto Nacional de Estatística (2002), *Estatísticas Básicas de Moçambique, 2002. Quanto?*, Maputo, Moçambique.
- Instituto Nacional de Estatística (2002), *Population, Development, Environment in Mozambique. Background Readings*, Maputo, Moçambique.
- Lages, Mário (1997), "Pós-modernidade e identidade", *Educação e Sociedade. Colóquio Educação e Sociedade. Interculturalidade e Coesão Social na Intervenção Educativa*, 1/97, nova série, Outubro, pp. 45-61.
- Leite, Carlinda, e M. Faustino (2002), *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Marchesi, Álvaro (2001), "A prática das escolas inclusivas", em D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença, Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, Porto, Porto Editora.
- Mendes, Maria Clara (1979), *Maputo, Actas da Independência. Geografia de Uma Cidade Colonial*, Lisboa, Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Milagre, Cristina, e Florbela Trigo-Santos (2001), "A escola multicultural. O olhar de professoras do 1.º ciclo", *Revista de Educação*, X (1), Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 21-30.
- Ministério da Educação (1993), "Multiculturalismo", *FORMA*, 47, Dezembro.
- Neto, José A, Pereira, e Manuel do Cabo Grilo (2000), *Relatório da Missão da Inspecção-Geral da Educação a Moçambique*, Lisboa, Ministério da Educação (policopiado).
- Perotti, Antonio (1997 [1994]), *Apologia do Intercultural*, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- Plano Estratégico da Educação (1999), Maputo, Ministério da Educação.
- Rocha, Aurélio (2002), *Associativismo e Nativismo em Moçambique. Contribuição Para o Estudo das Origens do Nacionalismo Moçambicano (1900-1940)*, Maputo, Moçambique, Promédia.
- Rodrigues, David (2001), "A educação e a diferença", em D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença, Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, Porto, Porto Editora.
- Rouland, N. (1991), *Aux Confins du Droit, Anthropologie Juridique de la Modernité*, Paris, Odile Jacob.
- Rowland, Robert (1997), *Antropologia, História e Diferença*, 3.ª ed., Porto, Afrontamento.
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1996), *Educação para a Tolerância. Actas da Conferência*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Skilbeck, Malcolm (1997), "Intercultural action and social cohesion. A challenge of education", *Educação e Sociedade. Colóquio Educação e Sociedade. Interculturalidade e Coesão Social na Intervenção Educativa*, 1/97, nova série, Outubro, pp. 69-78.
- Stoer, Stephen R, (2001), "Desocultando o voo das andorinhas. Educação inter / multicultural crítica como movimento social", em S. R. Stoer, L. Cortesão e J.A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação da Crise"*, Porto, Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen, e Luiza Cortesão (1999), *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto, Afrontamento.
- Stoer, Stephen, Luiza Cortesão e José A. Correia (orgs.) (2001), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação da Crise"*, Porto, Afrontamento.
- Torres, Carlos Alberto (2001 [1998]), *Democracia, Educação e Multiculturalismo*, Petrópolis, Vozes.
- Villas-Boas, M. Adelina (1993), "Escola de filhos, casa de pais", "Multiculturalismo", *FORMA*, 47, Dezembro, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, pp. 20-22.
- Zamparoni, Valdemir (2002), "Trabalho, raça e classe no contexto colonial de Lourenço Marques, Moçambique", c. 189-1940, em *STVDIA*, 58/59, pp. 61-88.

Periódicos

- CELPIInformação*, Boletim Informativo, Outubro, Novembro, Dezembro de 1996, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- CELPIInformação*, Boletim Informativo, Janeiro, Fevereiro, Março de 1997, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- CELPIInformação*, Boletim Informativo, 6, Fevereiro, Março de 1998, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- CELPIInformação*, Boletim Informativo, 8 (a), Outubro, Novembro de 1998, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- CELPIInformação*, Boletim Informativo, 8 (b), Outubro, Novembro de 1998, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- CELPIInformação*, Boletim Informativo, 10, Janeiro, Fevereiro de 1998, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- CELPIInformação*, Boletim Informativo, 11, Janeiro, Fevereiro de 1998, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- EPprofs*, ano 1, 1, 2001, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique.
- EPprofs*, Boletim Informativo, ano 1, 2, Março 2001, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique.
- EPprofs*, Boletim do Professor, ano 1, 3, Abril 2001, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique.
- EPprofs*, Boletim do Professor, ano 1, 4, Maio/Junho 2001, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique.
- Laço de União*, Boletim Informativo, 1/92, 08/12/92, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- Laço de União*, Boletim Informativo, s/n e s/d (distribuído no início do ano lectivo de 1993/94, provavelmente correspondente ao n.º 4/93), Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- Laço de União*, Boletim Informativo, 2/92, 01/04/93, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- Laço de União*, Boletim Informativo, 3/93, 01/06/93, Maputo, Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- Micaia*, 1, 1999/2000, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique.
- Micaia*, 2, 2000/2001, 1.º quadrimestre, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique.
- Micaia*, 3, 2000/2001, 2.º quadrimestre, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique.
- Micaia*, 4, 2000/2001, 3.º quadrimestre, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique.
- O Emigrante*, Lisboa, 1/10/93.

Legislação e documentos oficiais

- “Acordo de Cooperação entre a República Portuguesa e a República de Moçambique visando a criação do Centro de Ensino e Língua Portuguesa de Maputo”, de 28/07/95, *Diário da República*, I Série-A, 07/09/96, pp. 3033-4.
- Constituição Política da República Portuguesa*, 1933.
- Declaração de 15/04/97*, da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- Decreto-Lei n.º 241/99*, de 25 de Junho.
- Decreto-Lei n.º 6/2001*, de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º 7/2001*, de Janeiro.
- Despacho de 25/07/95*, do secretário de estado da Cooperação, sobre proposta de 03/07/95, da Escola Portuguesa de Maputo.
- Despacho de 31/08/99*, sobre a Proposta n.º 27/EPM-GM799, de 27/08/99 do Gabinete do ministro, Lisboa.
- Despacho de 04/05/00*, do ministro da Educação, sobre a Informação n.º 22-IA/ME/2000 de 04/05/00, do Gabinete do ministro.
- Despacho de 22/06/00*, do Gabinete do ministro.
- Despacho de 07/08/00*, do Gabinete do ministro.
- Despacho Conjunto da Secretária de Estado da Educação e da Secretária de Estado da Administração Educativa*, de 29/06/01.
- Fax n.º 7933618*, de 29/3/99, da Embaixada de Portugal, Maputo.
- Fax n.º 00.25.81.303045*, de 14/06/99, do chefe de Gabinete do ministro da Educação à Direcção da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- Fax n.º 00.25.81.491172*, de 14/06/99, do Chefe de Gabinete do ministro da Educação ao Embaixador de Portugal em Maputo.
- Ofício n.º 17/24/485*, de 27/09/95, da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- Ofício n.º 10049*, NES, de 07/08/97, do Departamento do Ensino Secundário.
- Ofício n.º 08343*, NEPC/PP/Proc.º 2707/99, de 22/02/99, do Departamento da Educação Básica.
- Ofício n.º 2507*, de 06/04/99, P.º 08.7.5/97, do DGRE.
- Ofício n.º 00570*, P.º 07.1.38/98, de 24/01/00, do Gabinete do ministro da Educação à Comissão Directiva *Ad hoc* de Pais e Encarregados de Educação da Escola Portuguesa de Moçambique.
- Orçamento 1995*, da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- Processo das Escolas Portuguesas em Moçambique. Historial Cronológico*, Memorando de 12/02/01, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique.
- Proposta n.º 1/ET-MBS/01*, de 22 de Março.
- Proposta n.º 2/CI-MEC/01*, de 11 de Maio.
- Relatório enviado ao ministro da Educação em ofício n.º 16/74/207*, de 05/05/00.
- Resolução n.º 9/98 (2.ª série)*, de 30 de Dezembro de 1997, *Diário da República*, 17 – II Série, de 21/01/98.

Legislação e documentos oficiais

- “Acordo de Cooperação entre a República Portuguesa e a República de Moçambique visando a criação do Centro de Ensino e Língua Portuguesa de Maputo”, de 28/07/95, *Diário da República*, I Série-A, 07/09/96, pp. 3033-4.
- Constituição Política da República Portuguesa*, 1933.
- Declaração de 15/04/97*, da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- Decreto-Lei n.º 241/99*, de 25 de Junho.
- Decreto-Lei n.º 6/2001*, de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º 7/2001*, de Janeiro.
- Despacho de 25/07/95*, do secretário de estado da Cooperação, sobre proposta de 03/07/95, da Escola Portuguesa de Maputo.
- Despacho de 31/08/99*, sobre a Proposta n.º 27/EPM-GM799, de 27/08/99 do Gabinete do ministro, Lisboa.
- Despacho de 04/05/00*, do ministro da Educação, sobre a Informação n.º 22-IA/ME/2000 de 04/05/00, do Gabinete do ministro.
- Despacho de 22/06/00*, do Gabinete do ministro.
- Despacho de 07/08/00*, do Gabinete do ministro.
- Despacho Conjunto da Secretária de Estado da Educação e da Secretária de Estado da Administração Educativa*, de 29/06/01.
- Fax n.º 7933618*, de 29/3/99, da Embaixada de Portugal, Maputo.
- Fax n.º 00.25.81.303045*, de 14/06/99, do chefe de Gabinete do ministro da Educação à Direcção da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- Fax n.º 00.25.81.491172*, de 14/06/99, do Chefe de Gabinete do ministro da Educação ao Embaixador de Portugal em Maputo.
- Ofício n.º 17/24/485*, de 27/09/95, da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- Ofício n.º 10049*, NES, de 07/08/97, do Departamento do Ensino Secundário.
- Ofício n.º 08343*, NEPC/PI/Proc.º 2707/99, de 22/02/99, do Departamento da Educação Básica.
- Ofício n.º 2507*, de 06/04/99, P.º 08.7.5/97, do DGRE.
- Ofício n.º 00570*, P.º 07.1.38/98, de 24/01/00, do Gabinete do ministro da Educação à Comissão Directiva *Ad hoc* de Pais e Encarregados de Educação da Escola Portuguesa de Moçambique.
- Orçamento 1995*, da Escola Portuguesa de Maputo – Cooperativa de Ensino, CRL.
- Processo das Escolas Portuguesas em Moçambique. Historial Cronológico*, Memorando de 12/02/01, Maputo, Escola Portuguesa de Moçambique.
- Proposta n.º 1/ET-MBS/01*, de 22 de Março.
- Proposta n.º 2/CI-MEC/01*, de 11 de Maio.
- Relatório enviado ao ministro da Educação em ofício n.º 16/74/207*, de 05/05/00.
- Resolução n.º 9/98 (2.ª série)*, de 30 de Dezembro de 1997, *Diário da República*, 17 – II Série, de 21/01/98.

O Ensino Português nos Países Lusófonos

A Escola Portuguesa de Moçambique e a Interculturalidade

Colecção UIED | Educação e Desenvolvimento

Coordenação de Ana Luísa de Oliveira Pires

- 1| Maria Isabel Valente Pires, *Os Valores na Família e na Escola. Educar para a Vida*
- 2| Maria Emília Catela, *O Ensino Português nos Países Lusófonos. A Escola Portuguesa de Moçambique e a Interculturalidade*

Outros títulos sobre educação do catálogo da Celta

Associação Portuguesa de Sociologia (org.), *A Sociologia e o Ensino Secundário*
Cristina Gomes da Silva, *Escolhas Escolares, Heranças Sociais. Origens, Expectativas e Aspirações dos Jovens no Ensino Secundário*
Eurico Lemos Pires, *Nos Meandros do Labirinto Escolar*
Graça Alves Pinto, *O Trabalho das Crianças. De Pequenininho é Que se Torce o Pepino (e o Destino)*
Laura Pereira da Fonseca, *Culturas Juvenis, Percursos Femininos. Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*
Maria Benedicta Monteiro e Paula Castro (orgs.), *Cada Cabeça Sua Sentença. Ideias dos Adultos Sobre as Crianças*
Maria José Magalhães, *Movimento Feminista e Educação. Portugal, Décadas de 70 e 80*
Paulo Pedroso, *Forniação e Desenvolvimento Rural*
Pedro Abrantes, *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*
Philippe Perrenoud e Cléopâtre Montadon, *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações entre a Família e a Escola*